

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

FRANCINALDO RITA DA SILVA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE MOSSORÓ-RN**

MOSSORÓ

2020

FRANCINALDO RITA DA SILVA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) — associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho

MOSSORÓ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S586 Silva, Francinaldo Rita da.

As relações étnico-raciais e o ensino da cultura africana e afro-brasileira: percepções de docentes de escolas públicas de Mossoró-RN / Francinaldo Rita da Silva. – Mossoró, RN, 2020.

171 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.

Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

1. Educação – Relações étnico-raciais. 2. História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Ensino. 3. Movimento Negro no Brasil.
I. Título.

CDU: 37.016:94

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

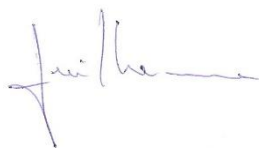
FRANCINALDO RITA DA SILVA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE MOSSORÓ-RN**

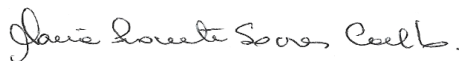
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) — associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 15/5/2020, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Guilherme Paiva de Carvalho, Dr. - Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Maria Ivonete Soares Coelho, Dra. - Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Francisco Vieira da Silva, Dr. - Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

A

Maria José Sá Barreto Coelho

Zuleide Maria da Silva Nascimento

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador que viabilizou a concretização deste trabalho, desde seu olhar cuidadoso sobre as linhas iniciais de uma proposta primeira até a composição da banca de avaliação, cuja escolha dos membros foi acertada porque estes contribuíram muito para a melhoria do texto final.

À afroencantadora Prof.^a Maria Ivonete Soares Coelho a quem devoto minha terna gratidão, pois sua proficiente avaliação foi incentivo para aprofundar meus estudos acerca do povo negro.

Ao diligente avaliador Prof. Francisco Vieira da Silva por suas oportunas observações que engrandeceram o trabalho final, notas estas que repercutem também como orientação para pesquisas futuras.

Ao Prof. Paulo Augusto Tamanini que se fez presente ao longo de minha trajetória e muito colaborou com seus ensinamentos, não só para o espírito acadêmico mas também para a vida.

A Ana Meyre de Moraes, que se dedicou aos estudos e esmerou-se para a conquista do merecido título de Mestra — uma parceira persistente na busca de conhecimentos e solidária nos desafios ao longo do Curso. Uma pessoa que tenho em grande apreço, de quem tenho muito orgulho.

Apesar de a plena igualdade entre todos os indivíduos de uma dada sociedade (e muito mais entre os indivíduos das diferentes sociedades) ser uma meta só imaginável em sonho (e de alguns poucos), a conquista da igualdade de oportunidades para que cada um se desenvolva a partir de suas potencialidades deve ser perseguida pelos homens. Pelo que conhecemos da história da humanidade, sempre que os fortes e poderosos conseguirem encontrar formas de se manter nas posições de mando, explorando em benefício próprio os mais fracos e desamparados, se apegarão a elas, buscando garantir sua posição privilegiada de todas as maneiras que encontrarem. Por outro lado, os dominados, sempre que possível, tentarão reverter essa situação e assumir por sua vez o papel de dominantes.

Souza (2014, p. 140).

RESUMO

Tomando-se por base a social democracia brasileira formalmente alicerçada na igualdade de condições de cidadania aos diferentes grupos étnico-raciais e, na contracorrente, as práticas sociodiscursivas cotidianas de inferiorização da população negra, este estudo se propôs a analisar a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para a educação das relações étnico-raciais positivas na Escola Pública. A partir da análise dos preceitos da Lei nº 10.639/2003, deu-se a discussão acerca da questão racial e do protagonismo social do negro na sociedade brasileira, cujo referencial teórico teve esteio em Amado e Figueiredo (1999), Chiavenato (2004, 2012), Moura (1994, 2013), Gomes (2005, 2006, 2012), Munanga (2004, 2005, 2012), Paiva (1982), Serrano e Waldman (2008). Trata-se de uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa, de cunho descritivo, explicativo e com base em análise documental que suscita análises críticas para a compreensão do objeto em estudo. Na persecução do objetivo proposto, deu-se a coleta de dados com a realização de entrevistas semiestruturadas junto a 9 professores de disciplinas de Ciências Humanas, em duas escolas de Ensino Médio da rede estadual de Mossoró-RN. Sujeitas as informações coletadas a uma análise de dados, obteve-se um quadro de dificuldades da escola pública para a implementação da Lei 10.639/2003 — uma realidade preocupante que contrasta com a percepção de professores sobre a necessidade de uma reeducação das relações étnico-raciais para o combate à discriminação racial e, de fato, possa se concretizar a igualdade racial. Palavras-chave: Discriminação racial negra. Lei nº 10.639/2003. Educação das relações étnico-raciais positivas.

ABSTRACT

Based on the Brazilian social democracy formally based on the equality of citizenship conditions to different ethnic-racial groups and, on the countercurrent, the daily sociodiscursive practices of inferiorization of the black population, this study aimed to analyze the implementation of the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture for the education of positive ethnic-racial relations in public school. From the analysis of the precepts of Law 10.639/2003, there was a discussion about the racial issue and the social protagonism of black people in Brazilian society, whose theoretical framework had support in Amado and Figueiredo (1999), Chiavenato (2004, 2012), Moura (1994, 2013), Gomes (2005, 2006, 2012), Munanga (2004, 2005, 2012), Paiva (1982), Serrano and Waldman (2008). This is a research with a qualitative approach, descriptive, explanatory and based on documentary analysis that raises critical analyses for the understanding of the object under study. In pursuit of the proposed objective, data were collected with semi-structured interviews with seven teachers of humanities disciplines in two high schools in the state network of Mossoró-RN. Subject to the information collected to a data analysis, it was obtained a picture of difficulties of the public school for the implementation of Law 10.639/2003 — a worrying reality that contrasts with the perception of teachers about the need for a re-education of ethnic-racial relations to combat racial discrimination and, in fact, racial equality can materialize.

Keywords: Black racial discrimination. Law 10.639/2003. Education of positive ethnic-racial relations.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CIEFDR	Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
Decomt	Departamento de Promoção da Igualdade Racial para Povos e Comunidades Tradicionais
Depir	Departamento de Igualdade Racial
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
ENEN	Encontro Nacional de Entidades Negras
ENJUNE	Encontro Nacional da Juventude Negra
IEAB	Igreja Episcopal Anglicana do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
SENUN	Seminário Nacional de Universitários Negros
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SNPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DAS CONDIÇÕES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	18
2.1	UM OLHAR SOBRE A ÁFRICA	23
2.2	O NEGRO NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL INVENTADO	37
2.3	A COISIFICAÇÃO DO ESCRAVO E A INFERIORIZAÇÃO DO NEGRO	51
3	A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/2003	64
3.1	O PROTAGONISMO SÓCIO-HISTÓRICO DO NEGRO	67
3.2	O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	95
3.3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	107
4	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DE AÇÃO AFIRMATIVA E DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	120
4.1	UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA	124
4.2	A ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	125
5	CONCLUSÃO	152
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA	170

1 INTRODUÇÃO

— Por que não processou as autoridades *seu* Laje?
Perguntei.
— Qual, menino! você é muito ingênuo... crê na
justiça, ora!
(BARRETO, 1917, p. 60)

Em um agrupamento de pessoas existe uma diversidade de práticas cotidianas, diferentes grupos sociais interagem e lutam entre si, todos adquirem saberes e produzem conhecimentos sob o mesmo ordenamento social. Logo, a sociedade em sua complexidade é impulsionada pelo esforço de cada membro em proveito de um bem-estar geral.

Considerando a multiplicidade de sociedades humanas, ao longo dos diferentes períodos históricos, todas elas podem ser pormenorizadas segundo o contexto do encontro de culturas, ou seja, “pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial” (SILVA, 2000, p. 44). Prevalece um olhar para a incorporação dos diferentes grupos socioculturais na diversidade e na diferença. Ciente de sua faculdade de compreender sua própria realidade, o ser humano encontra meios plausíveis para a coexistência de diferentes grupos sociais. Nessa pluralidade de manifestações se constrói o mundo simbólico — constructo coletivo organizado em valores — com o fim de atender aos anseios ou às necessidades da vida gregária.

Atualmente vige a realidade do Estado Moderno, a unidade territorial dotada de um poder soberano — a instituição jurídica como fruto de uma manifestação de vontades à concretização de uma sociedade politicamente organizada, em que o Poder é exercido a partir de regras jurídicas. Essa estrutura politicamente organizada está pautada em direitos de respeito à condição humana, os quais são inerentes à condição humana e, sob o aspecto legal, eles abarcam todas as pessoas numa relação de igualdade, mantêm estreita relação com a limitação do poder e a dignidade da pessoa humana. Quando constitucionalmente positivados, são tomados por direitos fundamentais porquanto denotam mandamentos essenciais à condigna existência humana. O princípio da dignidade da pessoa humana sobressai-se como um bem irrenunciável e inalienável, um direito sob a proteção normativa da Constituição Federal.

Todavia muitas pessoas vivem na indigência, sobrevivem em condições desumanas, sofrem com a falta de alimentos ou condições mínimas de saúde, enquanto alguns representantes públicos administram as desigualdades sociais e interesses escusos, cujos efeitos se traduzem nas mazelas sociais cotidianas.

A fim de manter alinhamento com a causa dos Direitos Humanos, desde a redemocratização após o período ditatorial (1964-1985), o Brasil tem ratificado tratados internacionais, cujos efeitos se refletem não apenas no fortalecimento do processo democrático, como também no aperfeiçoamento da tutela dos direitos, além da inovação da ordem jurídica. A partir desse posicionamento, o País tem externado repúdio a qualquer forma de violação aos direitos fundamentais ou a qualquer situação degradante ou desumana. Ao seguir a ordem mundial contemporânea e em busca da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o Estado compromete-se ao respeito desses direitos que gozam de supremacia dentro do sistema normativo porque, como normas constitucionais, todo ato de poder exercido deve ser norteado por eles para que tenha fundamento de validade.

Tais direitos fundamentais são valores essenciais à consolidação do próprio Estado e, por se tratar de qualidades, eles não consistem em privilégios reservados a alguns indivíduos, senão em atributos a cada pessoa por sua simples condição de ser humano. Contudo, pessoas ou corporações costumam se apoiar neles com o intuito de obter legitimidade para direitos particulares, ou seja, elas tendem a postular qualquer direito como um direito fundamental, cujo resultado é a banalização, porque são ignoradas as características relevantes dos direitos fundamentais para a efetividade judicial.

Nessa ordem vigente, o Estado Democrático de Direito está embasado em valores essenciais em que os preceitos constitucionais têm por fim limitar o *poder de império* — a capacidade *sui generis* do ente estatal de impor seus atos administrativos a terceiros, independentemente da vontade destes —, além de estabelecer as normas indispensáveis ao ordenamento social. A imperatividade estatal não se desprende de seu propósito primordial em promover o bem-comum; “a tarefa fundamental do Estado Democrático de Direito consiste em superar as desigualdades sociais e regionais e instaurar um regime democrático que realize a justiça social” (SILVA, J. A. da, 2005, p. 122). Para tanto, a supremacia de um direito fundamental deve prevalecer no ordenamento jurídico, em função de sua força normativa, e ter respeitadas suas características constitucionais.

Como instituição de utilidade pública, o Estado tem o dever de garantir o pleno exercício da cidadania — o conjunto de direitos que possibilita às pessoas participarem dos desígnios de sua sociedade e usufruírem dos direitos individuais e sociais — porquanto essa condição atribuída a cada pessoa tenha liame com os Direitos Fundamentais. De pouco adianta a positivação de direitos se existe violação cotidianamente e o cidadão não possa fruir realmente deles. O ente estatal tem o dever (e os seus representantes também) de garantir esses direitos insculpidos na Carta Magna da nação. Assim, a preocupação com os fins propostos para a existência digna dos membros de toda a sociedade como preceitua a Constituição Federal, e segundo a vontade geral dos cidadãos, é o reflexo da realidade condizente com aquela doutrina do constitucionalismo empreendido pela ordem vigente de universalização dos Direitos Humanos — prerrogativas inatas à existência condigna do ser humano.

Esse é o contexto de um país regido por uma Carta Social promulgada sob os anseios de sua população, através de seus representantes legais. De acordo com os preceitos constitucionais, são assegurados todos os direitos sociais e individuais, deve ser garantida a inviolabilidade do direito de igualdade sem distinção de qualquer natureza e o Estado tem a obrigação de estabelecer condições mínimas de sobrevivência a todos os membros da sociedade. A esse propósito, cabe ao governo empreender metas para atender aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, ou seja, as finalidades constitucionalmente previstas para serem alcançadas (para a consolidação do Estado instituído), relacionadas às desigualdades sociais e às formas de discriminação, conforme o Art. 3º: “III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 1).

Conquanto o país esteja alinhado à ordem atual do Direito Internacional dos Direitos Humanos, e seja signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial desde a década de 60 do século XX, as relações étnico-raciais se mostram imersas em interações cotidianas marcadas por um racismo velado e práticas discriminatórias que levam, sobretudo, à desqualificação de grupos indígenas e da população afro-brasileira.

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas por conflitos em reservas indígenas: massacres, doenças, invasões de garimpeiros, exploração de

madeireiras, enquanto a demarcação das terras se arrasta ainda por longos anos sem solução nem interesse das autoridades competentes. Enfim, terras indígenas dia a dia foram invadidas, latifundiários exploraram grandes extensões, pistas de aviação foram construídas dentro de reservas e muitos indígenas tornaram-se números estatísticos por causa dos abusos, das chacinas ou por tantas outras mazelas. E esta realidade degradante segue sem nenhuma perspectiva de vida condigna, senão pela conservação dos povos indígenas sob o alvo da exclusão.

Nesse mesmo período, o Movimento Negro tornou-se atuante em virtude das experiências com as práticas de discriminação racial, a Constituição de 1988 tratou a discriminação como crime imprescritível e inafiançável. Na última década desse século, delegacias especializadas em crimes raciais foram criadas, foi instituído sistema de cotas em universidades e os movimentos negros realizaram protestos para pressionarem as autoridades e verem atendidas suas demandas. Ademais, esse pequeno quadro sobre os dois grupos historicamente excluídos corrobora para os evidentes atentados contra o princípio da dignidade humana quando essas pessoas são aviltadas na sua honra ou alijadas de seus direitos em virtude de sua condição étnico-racial, ignorando-se os fundamentos constitucionais de garantia do tratamento igualitário entre todos os membros da sociedade.

Na contracorrente da apregoada igualdade formal em que está fundada a democracia brasileira, ainda subsiste no imaginário coletivo a hierarquização dos diferentes grupos sociais que tem reflexo não apenas nas posturas como também na prática pedagógica nas escolas brasileiras. Então, os questionamentos acerca das relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas afeitas à democracia racial têm origem no engajamento deste pesquisador no Movimento Negro, o qual se tornou professor voluntário do *Cursinho pré-vestibular e Cidadania* em 2002, em um dos núcleos mantidos pela Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) — uma organização não governamental criada originalmente na Bahia com o objetivo de empoderar a mobilidade social de jovens pobres e afrodescendentes no Ensino Superior. Sob a coordenação do entusiasta Frei David Raimundo dos Santos, a associação tem convênio com algumas instituições estrangeiras na liberação de bolsas de estudos para alunos da periferia do Brasil.

Os três anos de voluntariado despertou o interesse na pesquisa sobre a questão racial e o sentido do movimento negro, cujo apego à temática levou a contatos com algumas pesquisas sócio-históricas acerca das condições pretéritas dos

ancestrais escravizados e a suposta democracia racial. Desde então, os cursos de especialização do incipiente pesquisador estiveram atreladas à questão do negro, inclusive a pesquisa desenvolvida em outra graduação teve a abordagem da efetividade da norma jurídica e o combate contra a discriminação racial.

A realização deste trabalho partiu de um olhar sobre a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Trata-se de uma pesquisa preocupada com a eficácia social da educação das relações étnico-raciais na persecução de ver assegurado o igual direito de condições de vida e de cidadania dos diferentes grupos etnoraciais que compõem a sociedade brasileira. Sem eximir-se da ideia de democracia social brasileira — formalmente alicerçada na igualdade de condições de cidadania aos diferentes grupos étnico-raciais, bem como as práticas sociodiscursivas cotidianas de inferiorização desses grupos excluídos, a pesquisa empreendida tem o objetivo de analisar a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para a educação das relações étnico-raciais positivas em duas escolas públicas de Mossoró-RN. Nesse propósito, a presente investigação pautou-se em três objetivos específicos, correlacionados ao estudo da temática: discutir a questão das relações étnico-raciais e a diáspora negra no Brasil; problematizar a trajetória do protagonismo social do negro na sociedade brasileira e a criação da Lei nº 10.639 de 2003; investigar a percepção dos professores acerca de ação afirmativa e da educação étnico-racial na Escola Pública.

Tratando-se do aspecto metodológico, quanto aos seus objetivos, a presente pesquisa é do tipo descritiva porque se preocupou em apresentar características a respeito do objeto de estudo, cujos dados obtidos determinaram fatores que levaram à compreensão daquele objeto analisado. Também é uma pesquisa explicativa visto que tem por alvo as fontes e as razões daquele objeto estudado. Ela “pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno” (GONSALVES, 2011, p. 68).

Segundo a natureza dos dados, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa que se baseia em análise documental, porquanto haja a investigação de registros que suscitem análises críticas para a compreensão do fenômeno. Esse tipo tende a considerar a relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, o qual ajusta o foco principal na interpretação do fenômeno e nos seus significados. Ademais, “a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar

informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta”, conforme ressaltado por Prodanov e Freitas (2013, p. 55-56).

De acordo com as fontes de informação, o trabalho tem cunho bibliográfico, haja vista a contribuição de diferentes autores que abordam o tema investigado, cuja “finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do tema de pesquisa” (GONSALVES, 2011, p. 36), ou seja, disponibilizar ao pesquisador diferentes fontes já sujeitas a análises sobre o assunto escolhido. E quanto ao procedimento de coleta, essa atividade investigativa é considerada pesquisa de campo, pois o pesquisador preocupou-se em obter informações diretamente com os sujeitos da pesquisa. Por fim, a busca de dados para a análise teve por alvo professores de disciplinas de Ciências Humanas, em duas escolas de Ensino Médio (tendo uma delas Ensino Fundamental também, na qual houve a cooperação de 2 professores) da rede estadual de Mossoró, mediante entrevistas semiestruturadas que, segundo Carvalho e Silva (2018, p. 53): “A escolha do método de entrevista semiestruturada e da abordagem qualitativa deve-se ao fato da investigação propor analisar aspectos subjetivos referentes às representações de professores/as”. Logo, trata-se de um instrumento relevante para a pesquisa qualitativa, que por sua flexibilidade dá condições para ampliação de mais questionamentos durante a fala do entrevistado.

Do ponto de vista estrutural, esta pesquisa é composta de cinco partes, sendo esta a primeira seção da estrutura desenvolvida que se propôs a apresentar um panorama sociojurídico do País onde existe a contraposição entre preceitos de um Estado democrático de direito e práticas discursivas discriminatórias de um racismo velado.

A segunda parte da dissertação, pautando-se no objetivo de discutir a questão das relações étnico-raciais e a diáspora negra no Brasil, traz uma visão sócio-histórica das condições para as relações étnico-raciais e, contrastando com o imaginário social de estereótipos e estigmas a respeito da África, faz uma descrição desse continente de como ele se apresenta no cenário mundial atual. É reputado um olhar para a forma como se deu a inserção do negro no Brasil, apresentado meandros da anexação das terras brasileiras e sua construção pelos colonizadores portugueses, além de uma discussão acerca da coisificação do escravo e a inferiorização do negro ao longo da trajetória sócio-histórica.

A terceira parte que se propõe a problematizar a trajetória do protagonismo social do Negro na sociedade brasileira e a criação da Lei nº 10.639 de 2003 o faz com mostras acerca da trajetória do Movimento Negro empreendido no Brasil, a mobilização dos negros nesse processo e os desdobramentos para o advento do referido diploma especial que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Encerra-se, pois, essa parte com a abordagem sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

A quarta parte, norteada pelo objetivo de investigar a percepção dos professores acerca de ação afirmativa e da educação étnico-racial na Escola Pública, descreve o universo e os sujeitos da pesquisa para a seguir fazer uma análise de dados a partir das informações obtidas dos professores entrevistados.

Por fim, a quinta parte da dissertação compreende os resultados da referida análise e as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, que obteve das informações dos professores um quadro preocupante de dificuldades da escola pública, obstáculos impeditivos da implementação da Lei nº 10.639 de 2003 em contraste com a percepção de professores que visam à necessidade de uma reeducação das relações étnico-raciais.

2 UM PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DAS CONDIÇÕES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Vivia no litoral africano
 Uma régia tribo ordeira cujo rei era símbolo
 De uma terra laboriosa e hospitaleira
 Um dia, essa tranquilidade sucumbiu
 Quando os portugueses invadiram
 Capturando homens
 Para fazê-los escravos no Brasil
 Na viagem agonizante
 Houve gritos alucinantes
 lamentos de dor
 Ô, ô, ô adeus, Baobá, ô, ô, ô (VILA, 2006).

Em sua complexidade, o ambiente social é envolvido por ações e representações simbólicas que importam para o convívio de todos e esse mesmo mundo simbólico depende do esforço da coletividade na persecução de uma convivência saudável, senão de uma vida assentada na dignidade da pessoa humana. Cada época se apresenta num conjunto de ações e representações simbólicas que se traduzem em valores importantes para a existência da sociedade organizada. Um conhecimento produzido socialmente pode trazer benefícios a todos os membros da coletividade, dando-lhes condições de melhorar o convívio e a qualidade de vida de todos. Assim sendo, é imprescindível o contexto sócio-histórico para melhor compreensão de um fenômeno suscitado.

Esta segunda parte da dissertação dispõe de um panorama das condições para as relações étnico-raciais, cuja abordagem remete-se à época em que o invasor português apossou-se do território brasileiro e empreendeu a colonização nas terras dos indígenas americanos. Em uma subdivisão, há um retrato da África, tal qual ela se encontra no cenário mundial atual, em contraste com o imaginário social de estereótipos e estigmas a respeito do continente. A seguir, um cenário da introdução do negro no Brasil e, para encerrar a seção, uma discussão sobre a coisificação do escravo e a inferiorização do negro ao longo da trajetória sócio-histórica da construção do Brasil.

Importa aqui também traçar algumas linhas para situar a temática no tipo de Brasil atual, contextualizar o fenômeno observado na estrutura sociojurídica do País. Assim, a Carta Magna brasileira, em seu preâmbulo — texto introdutório que precede os dispositivos constitucionais — ressalta o compromisso dos legisladores

constituintes em instituir um Estado Democrático de Direito comprometido em assegurar os “valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988, p. 1), com esteio em valores considerados supremos:

PREÂMBULO

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, p. 1).

Todavia, mesmo em face desse formalismo jurídico, o Movimento Negro (junto a grupos, instituições, organizações e centros de estudos acadêmicos) ainda tem uma atuação incisiva de combate à discriminação, ao preconceito e às desigualdades sociais, na persecução da igualdade étnico-racial. Por conseguinte, a reeducação de relações étnico-raciais¹ concorre para o combate da propalada ideia de democracia racial.

A tão apregoada ideia de relações de cordialidade entre os diferentes grupos étnico-raciais não se sustenta porque a situação gritante de desigualdades social e racial está estampada nos conflitos e nas reais condições dos negros nas informações oficiais: “os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato” (GOMES, 2005, p. 56). Assim, essa concepção de relações cordiais perpetuou-se ao longo do processo histórico, político e sociocultural do País.

O legado de negação da realidade social advém da época de expansão do Império lusitano, a fim de justificar a presença colonial em terras alheias. Nesse propósito, estiveram sempre presentes as estratégias de desqualificação sobre os dominados. De acordo com Henriques (2015, p. 8), “embora tivessem suscitado uma rápida adesão teórica de alguns responsáveis políticos portugueses, as teses lusotropicalistas não podiam eliminar preconceitos seculares, alimentando as

¹ A reeducação de relações étnico-raciais abordada aqui se coaduna com a proposta do Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, de formação de professores para lidar com as tensas relações provenientes do racismo e discriminações a fim de conduzir relações positivas entre diferentes grupos étnico-raciais.

contradições dos discursos e dos imaginários”. Quer se utilizassem de artifícios diversos, os portugueses jamais abandonaram essa postura desqualificante sobre o Outro, sendo renitentes na perpetuação do colonialismo sobre suas ex-colônias.

Vale aqui ressaltar a forte contribuição de Gilberto Freire para a suposta ideia de paraíso racial, tanto no Brasil quanto nas colônias portuguesas. Esse sociólogo utilizou-se de um ideário político-institucional a fim de disseminar em todas áreas sob a influência lusitana a relação de Portugal com os trópicos. De acordo com Castelo (2014, p. 521):

o lusotropicalismo foi cunhado pelo cientista social brasileiro Gilberto Freyre durante a sua visita oficial a Portugal e às colônias portuguesas (1951-1952), a convite do ministro do Ultramar, Sarmento Rodrigues. Em traços gerais, Freyre afirmava que os portugueses tinham uma capacidade especial de se unirem aos trópicos por uma ligação de amor e não de interesse, e aí constituírem sociedades multirraciais marcadas pela mestiçagem e pela interpenetração de culturas. Essa predisposição resultava do seu passado étnico e cultural, indefinido entre a Europa e a África, e sujeito a um longo contacto com os árabes.

Sob a influência de Freire, tanto o lusotropicalismo quanto à suposta democracia racial foram elementos que contribuíram para a formação da imagem de nacionalidade brasileira, que os intelectuais da época tanto almejavam. Enquanto aqui se consolidou no imaginário social a ideia de pseudocordialidade entre os diferentes grupos étnico-raciais, além-mar vingou o lusotropicalismo que, conforme afirma Castelo (2011, p. 274): “no contexto histórico em que foi formulado, serviu os interesses do regime ditatorial e colonialista português e forneceu-lhe argumentos político-ideológicos para combater os partidários da descolonização africana”.

Por muito tempo, a historiografia oficial brasileira esteve comprometida com a falsa ideia de relações harmoniosas, proveniente desse legado e hoje ainda vige uma conjuntura sociopolítica pautada pela homogeneidade da população, ignorando a diversidade étnico-cultural e envolvida por práticas de racismo. A ideia de país racializado não deixou de existir com o pós-abolição. Ao par das evidentes desigualdades étnico-raciais, sustenta-se a imagem de um povo cordial, cujas interações cotidianas se encontram imersas em preconceito e discriminação racial:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor

uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Sendo que as práticas desse racismo dissimulado não se restringem tão-somente à esfera individual, mas se estende para a forma coletiva, ou seja, ele pode ser exercido pelas instituições do Estado que produzem e reproduzem historicamente a perniciosa prática de *racismo institucional* — uma estrutura sociopolítica racializada pautada em tratamentos diferenciados que resultam em gritantes desigualdades sociais.

Quer seja pela omissão ou pelo uso de políticas públicas universalistas o ente estatal sustém a estratificação social, reitera as desigualdades ao manter os privilégios do grupo hegemônico enquanto os demais grupos excluídos são conservadas à margem da sociedade. Perpetua-se a racialização sobre os povos marginalizados sem que se problematize o grupo detentor do privilégio simbólico da brancura. Os grupos são sujeitos às políticas universalistas, cujas medidas e programas criados privilegiam alguns em detrimento dos demais, pois inexitem iguais condições para os diferentes grupos. E o racismo institucional é posto em execução em estruturas de diferentes organizações da sociedade, instituições públicas e privadas: “ele atua de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas” (WERNECK, 2016, p. 542).

Tratando-se de uma sociedade estratificada e hierarquizada na ideia de superioridade e inferioridade entre os diferentes grupos sociais, em que subsiste no imaginário coletivo a tão arraigada ideia de relações étnico-raciais cordiais, torna-se relevante o estudo das relações étnico-raciais, os aspectos fenotípicos, o constructo histórico de desqualificação das pessoas negras, os quais sempre foram elementos estratégicos apontados em defesa da supremacia racial branca. Assim, interessa aqui a concepção de raça apontada por Munanga (2011, p. 64), que é adotada ao longo deste trabalho:

Apesar dos progressos da ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica, etc.) ter demonstrado que geneticamente não existem as raças puras, entendemos a raça como uma construção social a partir das diferenças fenotípicas baseadas na cor da pele e em outros elementos morfológicos entre negros, brancos e amarelos.

A partir dessa concepção racial no seio da sociedade, a abordagem da diversidade étnico-cultural brasileira desperta a problematização das relações étnico-

raciais, as quais são historicizadas no suposto ambiente de cordialidade, mas envoltas em flagrantes desigualdades sociais desde a época do orbe cristão civilizatório do escravizador português, persistindo no imaginário social a ideia de hegemonia e inferiorização raciais. Convém aqui ressaltar que, segundo Moraes (1997, p. 94), imaginário social consiste em:

Um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano.

A ambientação das multifacetadas relações étnico-raciais cotidianas conta com atitudes e discursos nos preceitos de uma sociedade democrática comprometida com a igualdade racial ao lado de manifestações opostas à implementação de políticas afirmativas de persecução da coexistência de relações raciais não hierarquizadas.

A partir desse quadro de contrastes, esta parte da pesquisa suscita questionamentos à questão das relações étnico-raciais. Em virtude da relevância do estudo da História da África e dos Africanos para o currículo oficial da Rede de Ensino, o percurso se dá inicialmente com mostras de um olhar acerca da África no mundo contemporâneo, bem como sobre a impressão que paira sobre o continente africano a qual tem reflexo não apenas no ambiente social, mas também no espaço escolar. A antiquíssima África é apresentada tal quais os outros continentes costumam ser mostrados, em contato com as outras partes do mundo, mantendo intercâmbios com diferentes nações, compartilhando de problemas semelhantes aos de grandes nações, mas insistindo na sua história como partícipe do cenário mundial com suas grandes reservas de riquezas que tanto desperta ainda a cobiça de muitas nações nos dias atuais.

Em contraste com as potencialidades econômicas que tanto despertam o interesse de muitos países em explorá-las, a seguir é apresentado um panorama das leituras discriminatórias devotadas ao território africano que retrata a predominante visão eurocêntrica de desqualificação da África. Logo depois, é mostrada como se deu a diáspora negra no Brasil, desde o apresamento dos africanos até sua escravização em terras ameríndias. Por fim, esta parte conta com um quadro das condições em que se deram a coisificação do escravo em um universo de qualificativos que importaram

para as práticas discriminatórias da sociedade e a conseqüente inferiorização do negro.

2.1 UM OLHAR SOBRE A ÁFRICA

O convívio social na diversidade leva a convenções sociais que visam a um bem comum, em cujas práticas cotidianas as diferenças não comprometem a sobrevivência de todos. Das interações sociais, advém a estabilidade ao ordenamento social que resulta num processo dinâmico e permanente de aprendizagens com valores diversos — materiais e não materiais — cultuados nas experiências das distintas culturas. E o mundo cultural pode ser construído a partir das realizações humanas e avalizado em valores acolhidos pela coletividade, segundo as circunstâncias sociopolíticas, ainda que nem sempre isso venha a refletir a vontade da maioria constituída.

A unidade na complexidade de culturas está na forma de viver, saberes e comportamentos diversos que se distanciam e também até se complementam em benefício da convivência de todos. Atualmente a educação das relações étnico-raciais estabelece relação com o aspecto multicultural:

É nessa preocupação que se coloca a questão do multiculturalismo, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas. (MUNANGA, 2008, p. 41).

Dentro da multiplicidade de aspectos particulares dos grupos envolvidos, o universo de riquezas é composto de tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. São consideradas (e não hierarquizadas) as diversas histórias e memórias daqueles grupos. Nessa nova conjuntura de respeito à diversidade, em que a sociedade contemporânea se distingue pela coexistência de variadas manifestações socioculturais, as práticas pedagógicas devem tratar das diferenças de forma que o enfoque não resulte na classificação racial dos diferentes grupos sociais, nem postule a homogeneidade, mas que se valorize a contribuição de cada grupo apontado para a pluralidade cultural.

O respeito à diversidade é o caminho também para a cidadania. Para esse fim, deve prevalecer uma educação centrada no compromisso do bem comum, em se

promover relações igualitárias entre os diferentes grupos étnico-raciais, cuja solidariedade possa banir a prática de subjugação de muitos em proveito de interesses de alguns privilegiados, ao se tentar perpetuar as famigeradas desigualdades sociais.

A leitura das entrelinhas da historiografia dar a conhecer os variados interesses do grupo dominante que se encarregou de omitir o protagonismo dos grupos excluídos na construção do país, pois a prática de desigualdades e injustiças sociais da época se fez presente na vigência da imagem cristã medieval do mundo: o *Orbis Christianus* — “crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica” (PAIVA, 1982, p. 21-22). O olhar perscrutador sobre o processo perverso de aniquilação da população negra, e dos demais povos, os quais foram historicamente legados à invisibilidade sob o estigma da condição de sujeição, exporá um período assinalado pela crueldade de supostos homens civilizados. E para melhor compreensão dos fatos históricos, deve ocorrer a problematização do contexto sócio-histórico da época colonial que consolidou o imaginário social até os dias atuais em uma sociedade estratificada, baseada na hierarquização e na discriminação racial.

A educação das relações étnico-raciais que se apresenta atualmente para uma real sociedade democrática, na persecução da igualdade racial dos diversos grupos sociais, tem seus pródromos de proposta curricular de abordagem da temática diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Naquela oportunidade, os professores responsáveis pela elaboração apoiaram-se nas ideias de César Coll:

Durante o ano de 1995, uma equipe constituída por professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN. Registre-se que os professores participantes dessa equipe foram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo. Registre-se, ainda, que a experiência de fato inspiradora dos nossos Parâmetros foi a espanhola, alçando-se o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha, a consultor do trabalho desenvolvido em nosso país” (MOREIRA, 1996, p. 10).

Esses professores participantes ressaltavam a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e os aspectos socioculturais dos diferentes povos formadores da sociedade nacional, um inovador ponto de vista que ia de encontro à contumaz homogeneização cultural. Foi, pois, uma abordagem significativa, um novo olhar sobre a realidade.

Hoje em dia, a recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento de caráter normativo que visa às “aprendizagens essenciais” necessárias ao desenvolvimento de todos os alunos da Educação Básica —, destaca em sua parte introdutória (O pacto interfederativo e a implementação da BNCC) a autonomia dos entes federados, a diversidade cultural brasileira e a existência das desigualdades sociais. O dever de promover educação de qualidade fica a critério dos entes citados, segundo as políticas desenvolvidas por eles.

Nesse quadro preocupante (para um país comprometido com a social democracia), ressalta-se a necessidade de criação de propostas pedagógicas para aplacar necessidades dos alunos que assim se apresentarem:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, [2018?], p. 15).

A supressão das reais necessidades dos alunos, que muitas vezes exigem medidas indispensáveis à sua digna formação, nem sempre encontram nas propostas curriculares isenção de interesses particulares em nome de uma política até alheia ao bem-comum. As dificuldades das práticas pedagógicas e a precariedade do sistema público de ensino tão discutidas na mídia e divulgadas em dados oficiais perfazem esse quadro realista sobre o tipo de formação dos alunos.

Nessa seara de fatores essenciais à formação de identidades dos alunos, cabe aqui ressaltar quão incongruente é a concepção de cultura nacional porque pauta pela homogeneidade, tentando assimilar todas culturas dos grupos sociais numa única identidade nacional. Historicamente a hegemonia cultural unificadora proveniente das relações dos diferentes grupos étnico-raciais prevaleceu ao unificar estes na concepção de identidade nacional, desprezando-lhes as diferenças. Então, “em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2011, p. 62).

Quanto às identidades dos alunos, é preciso proporcionar condições (atendendo-lhes as necessidades) para que eles tomem consciência de sua identidade racial e sejam igualmente respeitados em sua diferença. Ademais,

“enquanto processo, essa identidade se constrói paralelamente à identidade nacional brasileira plural, num país cuja mestiçagem é inegável” (MUNANGA, 2012a, p. 7). E o respeito às identidades dos alunos se busca paralelamente à persecução da igualdade racial defendida pelo movimento negro, seja na reivindicação de currículos escolares comprometidos com às identidades étnico-raciais, seja também com vista à autoestima de grupos excluídos mediante a adoção de ações afirmativas — medidas especiais de proteção ou incentivo, que se justificam por adoção de um tratamento desigual como meio de restituir a igualdade.

De nada adianta a igualdade jurídica, se inexistente a igualdade de condições entre os diferentes grupos sociais. Há de ocorrer um tratamento diferente àqueles excluídos para que possam ser equiparados aos demais cidadãos. As políticas de ações afirmativas adotadas por países democráticos na contemporaneidade como meios de contornar os danos aos excluídos, ou seja, “para minimizar os pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos, que procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos” (SILVÉRIO, 2002, p. 34). Diferente daqueles que se opõem à aplicação de ações afirmativas, tais medidas não consistem em vantagens aos grupos excluídos, senão em medidas compensatórias para aplacar as distorções historicamente contra eles. Tais ações são medidas específicas que representam uma compensação à dívida histórica de um passado alicerçado na exclusão social. Segundo Piovesan (2005, p. 41):

As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos.

As políticas de ações afirmativas visam interferir nas condições de desvantagens dos grupos historicamente excluídos, ou seja, compensar os prejuízos por injustiças praticadas ao longo do tempo. Trata-se, pois, de um meio de contornar as injustiças e a marginalização histórica para com os discriminados, tornando possível sua mobilidade social. Utilizando-se desse recurso, dar-se-á a inclusão e, progressivamente, as condições de igualdade e o exercício pleno da cidadania prevista na Carta Maior da nação. Mecanismos de compensação precisam ser adotados para que os grupos socialmente vulneráveis possam ter condições de

usufruir de seus direitos e possam ser tratadas de igual para igual como determina o formalismo jurídico, ou seja, os mecanismos de inclusão devem promover a ascensão dos excluídos até um nível de equiparação com as demais pessoas.

Há muito tempo, os negros têm reivindicado ações dessa natureza e a educação das relações étnico-raciais também está norteadas pela proposta multicultural de reconhecimento das diferentes identidades, as quais devam ser integradas à identidade nacional. Como autoafirmação, a população negra também exige sua história, pois na construção do Brasil “inventado” pelo invasor português a diversidade foi desprezada e a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais silenciada. Mesmo com a transplantação do tipo de organização de sociedade estratificada, hierarquizada e fundada na racialização — donde foram forjadas relações étnico-raciais numa suposta cordialidade — deu-se a aculturação sobre o colonizador, ocorreram os intercâmbios culturais entre os diferentes povos envolvidos na empresa colonizadora, apesar da visão etnocêntrica do europeu.

Em sentido oposto da hegemonia curricular de cosmovisão eurocêntrica, a educação eficaz de transformação social e contra a discriminação racial que ainda solapa o imaginário coletivo pauta por uma revisão historiográfica de inclusão de um conteúdo do estudo da História da África e dos Africanos. “O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações” (MUNANGA, 2012a, p. 10). Para contornar as injustiças contra os negros e mudar sua invisibilidade na historiografia nacional: autoafirmação, respeito à pluralidade cultural e valorização identitária.

Diferente da democracia racial brasileira que tende à assimilação de identidades em proveito de uma identidade hegemônica para a nacionalidade, a orientação para o pertencimento étnico-racial de respeito à história e à cultura dos grupos sociais excluídos mostra-se algo indispensável na abordagem da diversidade multicultural. A relevância do estudo sobre a África e os africanos importa para a autoestima dos alunos negros e, sobretudo, para a reeducação étnico-racial positiva dos demais aprendizes de cidadão, que deve ser trabalhada no currículo escolar em proveito da persecução da igualdade racial.

Sendo o fulcro dessa discussão a busca da igualdade de condições para o exercício pleno de cidadania de todos, vale reiterar essa visão de reeducação étnico-racial positiva: a educação das relações étnico-raciais não está circunscrita à população negra ou atinente ao clamor reivindicatório do movimento negro, a

reeducação das relações étnico-raciais consiste numa postura pedagógica de interesse geral, senão insistiremos na histórica problematização do negro somente.

É fato que não só a mão de obra escrava do negro africano trouxe benefícios ao Brasil inventado pelo colonizador português, mas também a própria diáspora negra já se fez proveitosa para o contingente demográfico territorial da colônia lusitana, em detrimento de nações indígenas que foram dizimadas. Contudo, essa perspectiva única em se ater à desumanização do ser africano durante o período colonial, por si só, não dará a conhecer a África de onde os cativos vieram. Tampouco será suficiente restringir-se aos aportes dos africanos na formação do Brasil. Conhecer o continente com o qual mantemos estreitas relações ancestrais suscita um olhar sobre a África real — atualmente reconhecida como o berço da humanidade, bem diferente do desprestígio histórico arquitetado pelos exploradores europeus, que ainda perfaz o imaginário coletivo. Além disso, afirma o antropólogo queniano Leakey (2010, p. 491) que:

As provas do desenvolvimento do homem na África estão ainda incompletas, mas nesta última década houve um aumento substancial do número de espécimes fósseis estudados e interpretados. Há boas razões para se acreditar que a África seja o continente onde os homínídeos surgiram pela primeira vez e onde, mais tarde, desenvolveram a postura ereta e o bipedismo, elementos decisivos à sua adaptação. Quando e por qual processo o homem foi capaz de realizar essa adaptação é questão de extremo interesse.

O terceiro maior continente em extensão — a mais maciça porção territorial do planeta — ainda desperta a cobiça de muitas nações em virtude da riqueza do solo africano. Sua massa de terra contínua corresponde a 22% das terras emersas do globo terrestre:

A África é um imenso continente de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas. Possui uma população de cerca de 600 milhões de habitantes distribuídos entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes. (MUNANGA, 2012b, p. 13).

Atualmente a África possui uma população em torno de 1,2 bilhão de habitantes que, segundo dados da *Divisão de População da ONU* de 2019, o Continente ultrapassará a população da China e da Índia em 2023. A projeção é de um crescimento em passo acelerado ao longo de todo o século XXI que o demógrafo

Alves (2019, p. 3) salientou: “Evidentemente, todo este crescimento demográfico e que, em boa medida, é acompanhado por um crescimento econômico, traz muitos desafios ambientais”.

Tendo o deserto do Saara como divisor natural, o continente é dividido em duas partes desigualmente: ao norte, está a África Saariana e ao sul fica a África Subsaariana. Porém, há um mapa geopolítico com a divisão dos países em 5 regiões (consequente da colonização das potências ocidentais), cujas demarcações fronteiriças foram concebidas sem se atentar para a diversidade étnica e linguística, em detrimento das identidades dos povos e dos interesses das nações constituídas.

A Região Norte (ou África do Norte) é composta por Argélia, Egito, Líbia, Marrocos, Saara ocidental, Sudão e Tunísia, cuja população predominante é de maioria caucasiana. É uma região com características semelhantes às do sudoeste da Ásia, religião muçulmana predominante, marcada por um clima predominantemente desértico no interior, enquanto na parte litorânea as condições climáticas são: clima mediterrâneo no extremo norte da África e subtropical mediterrâneo no Magrebe — extremo ocidente do mundo árabe que abrange a nações islâmicas Argélia, Marrocos e Tunísia.

Quanto à Região Oeste (ou África Ocidental), ela ocupa a costa oriental do Oceano Atlântico — com países insulares — e a porção ocidental do Saara. Essa parte africana fornece dois terços da oferta mundial de cacau consumido. Dali sai também a borracha, madeira e ferro como principais produtos de exportação. Embora tenha sido reduzida a produção da mandioca e do milho (produtos tradicionais), os governos dessa região começaram a investir no cultivo de arroz após uma crise de alimentos de 2008.

O Leste da África (ou África Oriental) abrange uma área que se estende do Oceano Índico ao Mar Vermelho. Após longos anos do prestigiado transporte rodoviário, a região retoma a infraestrutura ferroviária com investimento estrangeiro, visando ao escoamento de minérios. O grande centro da produção têxtil tem sofrido um baque com as importações de roupas usadas, e a importação de outras vestes barateadas. Embora haja investimentos no parque industrial, os salários são baixíssimos — fator que junto com benefícios fiscais e eletricidade barata — tem atraído empresas têxteis de todo o mundo. Está localizada na região a península Somali (Corno de África ou Chifre da África), parte do continente que possui uma

forma pontiaguda e tem grande importância, segundo evidências genéticas e de fósseis referentes à dispersão dos seres humanos modernos.

Já a Região Central (ou África Central) possui uma rica diversidade étnica, uma abundância em reservas minerais (diamantes, ouro, ferro e urânio) e um clima variável entre equatorial, quente e úmido. Entre os cultivos de algodão, amendoim, banana, feijão, mandioca e sorgo, chá e café são produtos de exportação. Existem indústrias de alimentos, bebidas, tabaco e petroquímica.

A Região Sul (ou África Austral) é o extremo continental que mantém ligação entre os oceanos Atlântico e Índico, com uma rica produção de minerais, cujo destaque é para o petróleo e o carvão. Há indústrias química, alimentícia, equipamentos de transporte, siderúrgica, máquinas, metalúrgica. Importantes também o vestuário, a atividade turística, a produção de urânio e a economia pesqueira.

Tal quais outras partes do mundo, o continente africano possui problemas semelhantes aos das grandes nações atuais, e em virtude dos interesses destas em explorar as riquezas africanas, o continente insiste na sua história e contra todos os estigmas de incapacidade natural de uma diversidade de povos vinculados por suas semelhanças e muitas diferenças, pois, segundo Serrano e Waldman (2008, p. 35):

Na África contemporânea, independentemente da frágil legitimidade de muitos dos Estados africanos, das suas subvalorizadas economias formais e dos seus simulacros de autoridade institucional, os seus povos agarram-se à vida e à esperança, ignorando prognósticos negativos e sobrevivendo à margem de instituições, organismos e poderes que procuram acorrentá-los.

As multirrealidades socioeconômicas dos povos africanos também levam a proximidades, podem criar vínculos de pertencimento, possibilitar o convívio na diversidade. Os intercâmbios culturais entre os diferentes povos não se mostram empecilhos para a unidade continental, ainda que subsista arraigada a concepção de supremacia das potências europeias ex-colonizadores de outrora com a finalidade única de desqualificar os povos africanos. Entretanto, não são ignorados os saberes históricos da ancestralidade africana para contraporem-se ao imaginário coletivo de negação a tudo que diz respeito à África e às sociedades africanas.

A África em outras temporalidades sempre esteve em contato com outros povos, interagindo sempre com partes distintas do mundo, estabeleceu comércio e desenvolveu conhecimentos. A omissão de registros históricos da ancestralidade africana tão cultuada desde o colonialismo do continente e da escravização de seus

povos se presta à invisibilidade da África — um constructo ideológico-social de inferioridade e de qualidades negativas em detrimento de aspectos sociopolíticos, múltiplas realidades históricas, multiculturalidade, da diversidade étnica, além dos saberes ancestrais pertinentes, conforme aponta Cunha Júnior (2010, p. 11-13):

O teorema denominado como de Pitágoras, por exemplo, tem uma demonstração geométrica realizada na África e na China ao mesmo tempo. Outros desenvolvimentos, como a tecnologia do ferro, vieram de fora do continente, mas receberam considerável inovação nas mãos dos africanos. Tem-se a possibilidade de os africanos terem chegado a uma liga próxima à do aço antes do século 16. O aço ou ligas próximas só foram realizados na Europa no século 19.

Os conhecimentos técnicos e tecnológicos tiveram sempre difusão por todo o continente africano devido às rotas de comércio entre os diversos países africanos e entre as diversas regiões do mundo antigo. As agriculturas tropicais tiveram grande desenvolvimento na África antes do século 16. Culturas como cana-de-açúcar, banana, café, algodão, arroz e amendoim eram bastante desenvolvidas em regiões africanas. Como também produtos como açúcar e tecidos. A tecelagem africana era exportada para a Europa no século 17, de países como o Congo e o Kano.

Esse mesmo acervo de conhecimentos invisibilizado propositadamente incide em estratégia subjugante eurocêntrica, que serviu aos interesses dos exploradores de outrora e hoje também faz parte das perversas consequências da colonialidade — um longo processo de expansão territorial de interesse à ordem do capitalismo, um poder dominante em proveito da supremacia eurocêntrica, e sobre aqueles que são alvos da exploração. Assim, Quijano (2009, p. 73) diferencia colonialismo de colonialidade:

Enquanto colonialismo 'refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial', colonialidade 'é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista'.

Nesse contexto capitalista, prevalece um ensino homogeneizante, um saber eurocêntrico que se orienta pelo silenciamento dos saberes do Outro, senão na desqualificação deste. Assim, sobressai-se a ideia tão difundida de uma África que se traduz em uma imagem depreciativa, de gente inculta e primitiva. “As leituras devotadas ao território africano, impregnadas de estigmas e imagens ilusórias de inferiorização, compreendem o imaginário social eurocêntrico com o intuito de atender ao pensamento dominante” (SILVA, 2018, p. 79).

Considerando o enorme desafio que se apresenta à prática pedagógica no ensino da educação das relações étnico-raciais, adquirir uma visão da África autêntica importa para a realidade histórica do antiquíssimo continente. Não podem ser ignorados os saberes das civilizações africanas — informações que hoje estão sendo desvendadas —, para um olhar perscrutador sobre a aurora da trajetória humana, pois bastantes dados científicos e achados paleoantropológicos a confirmam: “Os dados científicos que corroboram tanto as análises do DNA mitocondrial quanto os achados paleoantropológicos apontam constantemente nesse sentido” (WEDDERBURN, 2005, p. 135).

O legado dos séculos de história de dominação ocidental, de pilhagem e barbaridades dos colonizadores, não esmoreceu os africanos, nem fez com que perdessem sua trajetória na história da humanidade porque eles conservaram os valores importantes para sua própria existência, ainda que tenham sido submetidos por longo período à aculturação europeia. A África trilha sua trajetória na modernidade vigente. A preocupação primordial atual não está voltada a lástimas em virtude das atrocidades cometidas pelos invasores europeus, nem a buscar os culpados da inesquecível tragédia humana.

Hoje a África também tem seu espaço no cenário mundial e, na ordem vigente, exerce protagonismo em defesa de seus interesses junto aos diferentes povos, esboça posturas autônomas em proveito da construção de sua africanidade — “espaço de elaboração discursiva e política que pretende sintetizar a pertença coletiva de um grupo humano a uma comunidade presumivelmente fundamentada em determinadas especificidades históricas e culturais referenciadas” (GADEA, 2013, p. 87).

Entretanto, com a emancipação política das nações independentes, em muitas sociedades se mostram ainda vinculadas à política (e a interesses) das ex-metrópoles, cujas populações são exploradas e aviltadas em sua dignidade humana porque há uma má distribuição das riquezas produzidas e práticas abusivas de governos autoritários preocupados com o próprio poder em prejuízo dos governados.

A adversa realidade que se estampou após as independências dos países colonizados foi de total discrepância com o discurso de outrora enquanto engendrado na concupiscência das nações ocidentais invasoras, quando estas justificaram a partilha da África com o propósito de levar melhoria e desenvolvimento à África “atrasada”. Deu-se, pois, o enriquecimento daqueles que se aproveitaram dos

recursos do continente, tendo por desdobramentos graves danos para a maioria da população: doenças, fome, miséria, conflitos violentos. O início do século XXI contou com vários conflitos armados, deixando algumas nações com seus insuficientes recursos afetados e a maioria das populações tragada pela miséria.

De acordo com o Centro Regional das Nações Unidas são necessárias estratégias mais eficazes para impedir conflitos no mundo como um todo. Na África, o custo de um conflito armado nesse continente é igual ou superior ao montante que recebe a título de ajuda internacional. Dinheiro que poderia ser aplicado nas necessidades africanas no plano humanitário e de desenvolvimento” (MATIAS, 2015, p. 86).

Ademais, vale ressaltar também que as consequências de guerras e conflitos armados, além de populações dizimadas, resultam em um elevado número de refugiados no continente — que são vítimas de atrocidades e toda sorte de abusos. Esse triste contexto de muitas nações africanas é ranço das antigas estruturas políticas colonialistas — resquícios que ainda afetam profundamente vários países africanos —, que obstaculiza maiores avanços às sociedades da África moderna:

Desse modo, o antigo colonialismo terminou substituído por um sucedâneo mais sutil, todavia não menos nocivo: o *neocolonialismo*. Agora, a dominação é assegurada pelo controle dos fluxos de capital, pelos empréstimos, pela hegemonia transnacional, pela reincidência da colonização cultural e, em último caso — falhando as alternativas anteriores —, pela intervenção militar. (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 271).

Porém para sair dessa estagnação resultante de sua situação sócio-histórica, a África busca contornar suas deficiências com as suas férteis terras e o reservatório valiosíssimo do solo. Entre tantas dificuldades para o avanço do continente, exemplificam-se a atividade econômica ilegal, a manutenção de conflitos por algumas nações que se beneficiam com o fornecimento de armas, o tráfico de diamantes. Vários países do mundo devotam atenção para as riquezas naturais e as grandes possibilidades de exploração da África. No final da última década do século XX, a costa este africana contou com um empreendimento de 10.000 hectares com a criação de camarões no *Delta do Rufiji* — vasta área tida como o maior bloco contínuo de floresta do mundo, na costa este africana. O projeto não medrou em virtude do envolvimento dos empreendedores irlandeses com o tráfico de armas mediante corrupção junto a membros do governo tanzaniano.

O Continente dispõe, além de partes desérticas castigadas pelo sol escaldante, de áreas áridas com pouca oferta de água — um dos problemas de grande parte das comunidades africanas, pois “da mesma forma como acontece em outras partes do mundo, coexistem problemas de oferta natural, de apropriação social do recurso, dos seus usos econômicos e de conflitos geopolíticos pela posse do líquido” (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 56). Porém, há bacias hidrográficas e lacustres onde as terras próximas são férteis e o clima é influenciado pela hidrografia. Rios caudalosos cortam planaltos e formam planícies fluviais. Enquanto regiões áridas e semiáridas são caracterizadas por oásis (afloramentos de água), lagos e rios temporários, em lugares mais chuvosos prevalecem os climas tropical e equatorial, onde se encontram as nascentes de rios extensos e volumosos. Privilegiado por áreas planálticas de escarpas, o continente possui cenários bucólicos porque os rios que as atravessam formam belas vistas de cachoeiras e quedas d'água (com elevado potencial hidrelétrico).

Existe uma pujante biodiversidade no extenso território africano, de contrastes naturais: nas regiões de clima quente e úmido, concentram-se as florestas equatoriais; partes interioranas de estação seca são marcadas pelas savanas; em formações lacustres, há concentrações de mangues. Não menos marcantes são as áreas de pouca pluviosidade, partes formadas por dunas e outras pedregosas — os desertos (Saara, Kalahari, Namibe e trechos do Corno Africano) — regiões que dispõem de vida, trechos com lençol freático que aflora na superfície do solo, reduzidas fauna e flora, ainda que atingidas pela *arenização*, isto é, a destruição de um sistema natural que não implica essencialmente numa sucessão de ecossistemas.

Com o intuito de reverter o efeito negativo da mudança climática, desde 2007, vem sendo desenvolvido um projeto aprovado pela União Africana, que tem o objetivo de impedir o crescimento do Saara ao sul e reduzir o processo de arenização em constante crescimento. A princípio, o plano consistia na criação de uma imensa parede de árvores de quase 8.500 km de comprimento e 15 km de largura entre o Senegal e Djibuti. Hoje o projeto contempla a construção de uma represa e um sistema de irrigação como salvação dos agricultores que têm as terras atingidas pela arenização. Dos 20 países africanos inicialmente envolvidos no projeto, apenas 14 países colaboram com o grande investimento. Entre os milhões de árvores plantadas há um grande número de espécies nativas, como a ameixa indiana, a árvore do deserto ou as acácias.

No relevo africano, predominam planaltos bastante desgastados e extensas planícies. Contudo, a paisagem africana é privilegiada com um conjunto de montanhas a noroeste, que alcança altitudes de 4.000 metros, numa extensão de 2,5 mil quilômetros. Além dos montes Adamouá na porção ocidental, a paisagem africana apresenta na porção centro-oriental grandes montanhas e profundas depressões, onde está localizado o Grande *Rift Valley*. O Vale da Grande Fenda provém de enorme falha tectônica e nele estão os dois maiores picos do Continente (Kilimanjaro, na Tanzânia, com 5.895 m, e o Monte Quênia, no Quênia, com 5.199 m), as montanhas Ruwenzori e vários vulcões, além da destacada região lacustre. Em virtude da acumulação de sedimentos ao longo de milênios, no fundo do Vale há um tesouro de fósseis humanos, os mais antigos do mundo:

O fundo desse vale que atravessa a Tanzânia, o Quênia e a Etiópia é marcado por lagos e vulcões em maior ou menor grau de extinção e repleto de sítios de fósseis ricos em remanescentes dos nossos ancestrais primitivos e seus primos australopitecinos. As descobertas recentes, realizadas acima e abaixo do vale e em toda a extensão, desvendam cada vez mais os mistérios que cercam a pré-história humana. Elas não deixam dúvida sobre a origem africana dos remanescentes dos nossos ancestrais Homo, que se originaram no Vale da Grande Fenda há cerca de 7 milhões de anos. (MUNANGA, 2012b, p. 41).

Mesmo que a África há séculos tenha sido pilhada por povos de outros continentes, o tipo de terreno antigo possui ainda reservas valiosíssimas que despertam o interesse de muitas nações. Minas abundam em minérios preciosos; essenciais como ferro e cobre; estratégicos como cobalto e urânio; grandes áreas sedimentares destacam-se em recursos energéticos (carvão, gás natural e petróleo). Não menos interesse existe em grandes áreas propícias à agricultura. Tal quais as demais nações, o território africano tem sua reserva verde indiscriminadamente explorada com derrubadas, silvicultura, extração madeireira. Uma realidade que transparece de forma corriqueira em informações negativas acerca da África: “Vários relatórios apontam a África como um continente sem desenvolvimento econômico. Fica a ideia de um conjunto de países marginalizados” (MATIAS, 2015, p. 80).

Dispondo de uma rica fauna e flora, praias paradisíacas, a exploração vigente da atividade econômica organizada no turismo — um legado da colonização de outrora — consiste em mercantilização de lazer proporcionado aos estrangeiros já que restringe os moradores locais a usufruírem das áreas de natureza protegida e dos parques nacionais. Existe infelizmente uma segregação entre turistas e os habitantes

das áreas circunvizinhas, motivo de variados conflitos impetrados das comunidades junto ao Estado. As belezas naturais africanas são muitas e, por isso, existe o olhar cobiçado de organizações locais a fim de obter a exploração exclusiva sobre elas. Tratam-se, assim, de espaços restritos para o lazer de estrangeiros — uma clientela rica e predominantemente ocidental. Como informa Sansolo e Cruz (2018, p. 67):

Reservas naturais criadas por europeus em distintas porções do continente africano, durante o longo período de colonização a que foram submetidas as atuais nações africanas, resultaram de diferentes objetivos dos colonizadores. Embora nascidas sob o discurso da conservação ambiental, é amplamente sabido, na atualidade, que essas áreas naturais prestaram-se, entre outras coisas, à delimitação de territórios para uso exclusivo dos brancos, especialmente para o desenvolvimento de atividades então muito valorizadas culturalmente pelos europeus, como a caça esportiva.

Entre tantos interesses estratégicos do mercado internacional para adquirir as riquezas e explorar as potencialidades africanas, essa África contemporânea galga pouco a pouco inserção na ordem mundial. Por exemplo, desde a penúltima década do século XX, por estar relegada à marginalidade, a África foi acolhida pelo governo chinês quando este lhe concedeu ajuda financeira:

Foi o primeiro-ministro Li Peng quem coordenou toda a operação de aproximação com uma das poucas regiões do mundo que não se movera contra o massacre de jovens na China: os governos africanos. Para exemplificar, a China oferecia, em 1988, apenas US\$ 60 milhões de ajuda direta a 30 países da África, mas em 1990, depois do apoio dos governos africanos ao regime de Pequim, receberam tais países a soma de US\$ 374, para chegar aos volumes bilionários dos chineses hoje na África. Embora predominantemente econômica, a presença chinesa na África origina-se da política e seguirá tendo uma forte conotação política e estratégica. (SARAIVA, 2008, p. 98).

Naquela oportunidade, o governo chinês estabeleceu relações com o Continente, estrategicamente, para contornar os efeitos negativos do ocorrido na Praça da Paz Celestial e o isolamento imposto pelo Ocidente ao regime político de Pequim. Quanto ao fato histórico que teve efeitos negativos para o governo chinês, refere-se à violência militar de repressão à manifestação ocorrida na praça Celestial, em maio de 1989, durante a visita do Premier Mikhail Sergeyevich Gorbachev.

E a presença chinesa na África tem contatos comerciais diretos com quase todas as nações do continente. A política da China para África compreende atividades para suprir suas próprias carências de recursos naturais e a crescente demanda por alimentos, pois o país dispõe de somente 9% das terras cultiváveis do planeta. “Os

projetos alimentícios que a China busca na África são dedicados principalmente ao cultivo de arroz, soja, milho e à criação de suínos” (CRUZ; HERREROS, 2019, p. 43). A nação asiática vê nos abundantes recursos naturais da África a solução para recursos naturais de seu país em processo de degradação, enquanto as imensas terras férteis africanas são cultivadas na produção familiar em sua maioria, sem inovações técnicas.

Mormente a questão econômica implique em danos maiores ao próprio desenvolvimento do continente africano, pois as condições socioeconômicas inevitavelmente se refletem na percepção dos diferentes povos sobre a África contemporânea, o olhar devido para essa África real importa para maior compreensão da trajetória da humanidade, cujos passos sempre estiveram atrelados aos contatos entre os diferentes povos, porém intermediados pelas civilizações africanas desde a mais remota existência do ser humano.

Ainda que inexistam proximidades socioeconômicas entre qualquer nação estrangeira e os povos africanos, dar-se-ão os intercâmbios comerciais pautados em interesses voltados às potencialidades que a África desperta para o enriquecimento dos interessados. O mercado internacional pleiteia a posse das riquezas africanas com a mesma cobiça revelada de longas datas. Conforme Anjos (2014, p. 332-333), “a África continua sendo o continente mais importante no suporte e na manutenção da estruturação do mundo nos últimos cinco séculos, particularmente na formação do Novo Mundo, a América e no enriquecimento e fortalecimento da Europa moderna”.

A partir do exposto até aqui, fica evidente que a percepção arraigada no imaginário social sobre o continente africano destoa da África real e participativa na ordem mundial das relações globalizadas dos dias atuais. O enfoque pelas condições socioeconômicas desqualificante não se desvincula das questões sócio-históricas de um continente antiquíssimo que insistem em desqualificá-lo como estratégia para tirar o máximo proveito do seu manancial de riquezas. Portanto, o contrassenso entre a imagem depreciativa e o reservatório valioso africano está diretamente relacionado à percepção desejada de uma África pelo Outro interessado.

2.2 O NEGRO NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL INVENTADO

Em virtude do esfacelamento da África pelas nações europeias, é inquestionável restituir a autoafirmação da população negra, marcada pelo estigma

da inferioridade imputado aos seus ancestrais. Trata-se de uma população cotidianamente discriminada que carrega esta mácula e ainda é invisibilizada sobre seu protagonismo sócio-histórico.

Como prática corrente nos conteúdos curriculares, a mera descrição dos espaços litorâneos banhados pelo oceano Atlântico ou o mar Mediterrâneo não dá a conhecer o imenso território africano. Essas restringidas referências à África só alimenta o imaginário difundido no Ocidente de um continente esquecido, de gente selvagem e de muitos flagelos. É preciso tomar conhecimento das antigas civilizações africanas, dos impérios, reinos e Estados com os quais o invasor português deparou. A estratégia de inferiorização da África contou com o desprezo sociocultural sobre os povos africanos e a invisibilidade das mudanças ocasionadas pela colonização em todo o território e nas sociedades contatadas. Vigem no imaginário social a secular percepção negativa da África dilapidada, como se a diversidade dos povos existentes fosse destituída de suas histórias.

Impulsionados pela visão eurocêntrica, os navegadores portugueses ignoraram as diferentes formas de organização sociopolíticas dos numerosos povos africanos e alteraram as relações socioeconômicas vigentes. Ao lançar-se aos mares, em busca de riquezas e conquistada de novas terras, Portugal almejava abocanhar os grandes centros produtores da África e da Ásia, com o intuito de se tornar o distribuidor exclusivo de produtos em toda a Europa. Logo, cobiça e fé impulsionaram a construção do Império Português e as navegações trouxeram-lhe anexação de novas terras.

Portugal tornou-se pioneiro nas navegações ultramarinas porque muito cedo se dedicou à navegação e desenvolveu infraestrutura nessa atividade. Como país católico, seu empreendimento contava com a bênção da Santa Madre Igreja e as bulas editadas por Sua Santidade, cuja concretização do Império Marítimo haveria de ser a recompensa celestial em ver expandidos os seus domínios.

Quando o invasor europeu chegou ao Novo Mundo, ele trouxe o espírito aventureiro em busca de riquezas, preferencialmente, metais preciosos. A partir dos relatos de cronistas e viajantes da época, destacou-se a multifacetada descrição das terras ameríndias envolta em originalidade que dá testemunho da paisagem, dos nativos — uma crônica histórica com fins mercantilistas. Em tais crônicas históricas há objetividade na descrição da flora e da fauna locais, pois são potencialidades que

naquela época muito importavam para se saber o quanto poderiam auferir de riquezas:

A prodigalidade da terra, a abundância das águas e a diversidade da fauna e da flora se juntam às esperanças da descoberta do ouro e das pedras preciosas como motivo maior que serve de justificativa à demanda de um enorme contingente que se desloca em direção ao Brasil. (VALENTE JÚNIOR, 2018, p. 55)

Além de descrever a terra, as informações geográficas pormenorizadas nas narrativas dos cronistas e viajantes pintam uma visão etnocêntrica, cujo cenário transparece no olhar eufórico do europeu com a promessa de riquezas. A representação de uma natureza idílica no Novo Mundo atraiu muita gente a uma vida de conforto em que muitas mãos servis dos nativos podiam ser exploradas porque *a priori* eram vistos como povos mansos e prestimosos, criaturas dotadas de inocência divina. Houve, pois, junto às maravilhas da flora e da fauna locais, a construção de um paraíso onde o aborígene foi retratado como um ser adâmico, idealizado e perfeito.

Tida como solução ideal para os problemas da elite lusitana da época, a expansão marítima foi uma empresa planejada. Apesar de incorrer em riscos, pareceu medida alvissareira, pois a Coroa (junto com a burguesia comercial e os nobres) estava amparada pelos avanços já arregimentados para desbravar o Atlântico. Sob a concepção do *orbis christianus*, a crença firme dos invasores transformou a realidade existente em tudo que destoava da forma cristã. Àqueles que a recusassem, restavam-lhes castigos e escravidão. “Assim, submetidos, haveria lugar para a implantação de uma ordem, legal, institucionalizada; a presença da graça cobrindo novamente todas as regiões da terra, garantindo-se desta forma a unidade do orbe cristão” (PAIVA, 1982, p. 23). Todos aqueles tidos por dignos em sua condição ocupada no mundo cristão tinham ascensão garantida no grande empreendimento mercantilista.

Após o período de expedições marítimas (de reconhecimento e exploração), a Coroa lusitana deixa de explorar diretamente os recursos da Colônia para arrendar os direitos sobre as riquezas da ampla área territorial. Assim, o contato frequente entre os nativos e os europeus deu causa ao genocídio contra os numerosos aborígenes, denominados *negros da terra*. Através de um sistema de sujeição, sofrimentos e extermínios, o português incumbiu-se de promover a salvação dos supostos infiéis com a imposição de uma nova ordem social: a cristianização. Ainda que os indígenas

não se submetessem completamente à sujeição do colonizador, a Santa Madre Igreja autorizou-se no dever de ingressar os nativos no *orbe cristão*, pois eles tinham o direito de se tornarem cristãos e, assim, serem salvos, porque era-lhe um direito humano. De acordo com Amado e Figueiredo (1999, p. 111), os colonizadores se mostravam nessa empreitada “imbuídos de um forte sentimento de superioridade, que nascia da imagem muito positiva a respeito da própria religião, civilização e etnia, e do desprezo ou ódio pelos povos não cristãos e não europeus”. Prontamente, o colonizador submeteu os indígenas a condições degradantes e desumanas.

Esse modelo de colonização lusitana, já adotado em outras colônias, de crueldades, guerras, intolerância e massacres para subjugar o dominado, levou à de população indígena. Porém, as resistências e os conflitos de combate ao recrutamento forçado e ao trabalho escravo afetaram a empresa mercantil da Colônia. Logo foram introduzidos os *negros da Guiné* (designação inicialmente atribuída ao escravo proveniente de diversas partes da África Ocidental) para suprir a mão de obra já bastante comprometida para atender aos interesses da agroindústria.

A alteração do cenário da colônia ocorre sobretudo com a diáspora africana. A prática subjugante portuguesa já era familiarizada pelos primeiros negros africanos introduzidos nas terras ameríndias, a partir do momento em que se decidiu concretizar a empresa colonizadora. Quanto aos primeiros negros africanos introduzidos no Brasil. Nesse particular, assevera Chiavenato (2012, p. 84):

Um dos aspectos da relação entre os portugueses e os negros é que, ao descobrir o Brasil, Portugal tinha uma razoável experiência com a escravidão. Tanto que os primeiros negros que chegaram ao Brasil não vinham da África: eram trazidos de Portugal, já como escravos treinados. É provável que nas expedições de 1516 a 1526 vieram negros escravos.

O indígena foi preterido pelo negro africano em virtude do tráfico, mas continuou sendo vítima de apresamento e explorado no trabalho escravo. Em razão do preço alto do africano, apesar os nativos era rentável para algumas regiões da Colônia, ainda que fosse um problema a dispersão deles no vasto território brasileiro. Todavia, a razão para eles não serem explorados estava diretamente relacionada a interesses da Metrópole no comércio negreiro, haja vista o controle sobre esse empreendimento. Naquela conjuntura socioeconômica, ainda que Estado e Igreja comungassem do mesmo interesse de organização social, a ordem era o lucro. Importava primeiramente a empresa mercantil — um empreendimento voltado

exclusivamente ao sustento da Metrópole. Enquanto a construção do orbe cristão visava à busca da salvação para os povos dos novos domínios, a colonização revertia-se em meio de garantia da opulência e, conseqüentemente, de uma vida nababesca para o dominador. Em nada incomodava o uso da coação e da força, qualquer meio de violência ou o sacrifício de muitas vidas.

Inexistia outrora a ideia de direitos humanos, senão a visão de uma vontade divina em todos serem cristãos e a Igreja ter o encargo de universalizar essa crença. Sobre o colonizador abençoado, recaía a referência universal de ser humano em detrimento da subjugação dos demais povos. No mundo da cristianização, sobressaiam-se os propósitos mercantis, não importando quais fossem as formas de tratamento aos dominados: falava mais alto a cobiça da Coroa lusitana e dos mercadores.

A empresa mercantil tinha sua base sustentada no trabalho compulsório, valia o sacrifício da “gente bárbara”. O cativo era um empreendimento rentável — um benefício que interessava não apenas à Coroa, mas também à Santa Sé que consagrava aos negros infiéis a medida de saírem do estado de barbárie. A condenação do africano à escravização perpétua consistiu em uma atividade abençoada pela Igreja. Assim, foi uma atitude cristã não passível de falta, pecado, nem ausência de moralidade e decência. O encargo de salvar almas foi uma empresa legal voltada à vida honrada do colonizador, bem afeito ao padrão das classes nobres europeias. O negócio da colonização fundado na coparticipação da sacrossanta Igreja, pela cristianização, levou à legitimação do trato mercantil sem que houvesse razão para a condenação dos meios de violência empregados:

Durante todo o período colonial, as críticas à escravidão são extremamente vagas e circunstanciais, inclusive as dos setores mais diretamente ligados às estruturas clericais. Por outro lado, as referências religiosas servem de justificativa para a exploração do braço escravo, sobretudo africano, no Novo Mundo. Críticas e justificativas tinham no cristianismo o horizonte máximo de suas ponderações. (CAMPOS, 1999, p. 29).

Tratados como peças semoventes, recebiam tratamento desumano dispensado que não causava nenhum estranhamento porquanto a escravidão era tida por legítima. A legislação pertinente não causava repulsa, como também a prática de violação da integridade física e moral dos escravizados. Os escravos eram mercadorias rentáveis, adquiridas junto aos reinos africanos, por isso os diferentes

povos trazidos às terras brasileiras foram ignorados na sua diversidade sociocultural, a não ser para o tipo de mão de obra explorada.

Previsto no Código Filipino vigente, o negócio do tráfico previa na importação dos negros a *dízima* (10% *ad valorem*) à Coroa, do valor venal do produto na praça, e a *vintena* (5% *ad valorem*) à Igreja. Ao chegarem aos portos de desembarque da Colônia, os escravos eram vendidos e, de imediato, espargiam benefícios, como atesta Melo (1982, p. 71): “Os 15% eram argumentos mais poderosos que quaisquer pruridos moralistas, acomodando a Coroa e a Igreja”. A empresa no tráfico negreiro do continente africano, como uma atividade comercial moralmente instituída, foi uma prática avalizada pela legislação da época sob o manto do orbe cristão vigente. Os portugueses aproveitaram-se da escravidão praticada entre os africanos que convertiam em escravos os inimigos derrotados, as pessoas endividadas ou os indivíduos condenados por crimes predeterminados.

Mesmo quando o comércio foi considerado ilegal, os traficantes tiveram a proteção da classe dirigente, pois decisões políticas do Império estiveram ligadas à corrupção — uma prática que hoje se mostra tão corriqueira. Conforme Moura (2013, p. 392): “O suborno de autoridades e figurões era frequente e tido como normal, e muitos traficantes influíram poderosamente na política e mesmo nas decisões de D. Pedro II”.

Quanto à atividade cruel do tráfico de negros africanos, em nada incomodava os empreendedores desse ofício, senão lhes propiciava títulos, riqueza e muito prestígio. Portugal não dispunha de braços para a empresa mercantil, por isso, a subjugação dos negros africanos foi a solução para a obtenção dos grandes lucros. A legitimação para a exploração daqueles tidos por inferiores esteve assegurada pelo beneplácito do Santo Padre, através da bula *Romanus Pontifex*. Tal atitude cristã em nada afetava as virtudes de ninguém, o comércio de seres humanos não causava repulsa porque era um ofício digno de legitimidade. Como bem acentuou Viana Filho (1946, p. 29-30):

A ninguém repugnava comerciar em escravos. No tempo não era cousa que se fizesse furtivamente, coberto de vergonha, fugindo às críticas da população. Pelo contrário, era um título. Na Inglaterra chegou a fazer barões. Aqui também foi serviço prestado a Sua Majestade e ao país. Por isso, marcando-os na sociedade, tiveram mesmo os traficantes a sua Irmandade, espécie de sindicato sob a invocação de um Santo, e que funcionava na pequena igreja de Santo Antônio da Barra, erigida numa das eminências da cidade, dominando a Bahia de Todos os Santos e o Atlântico, e donde S. José, padroeiro da devoção dos traficantes, deveria velar pela sorte das

embarcações que rumavam em busca de negros a serem escravizados e cristianizados pelo batismo [...].

O tráfico de escravos e os seus resultados voltavam-se à própria exploração degradante porque tinha o fim de impedir qualquer investimento sistemático de desenvolvimento no continente africano e, conseqüentemente, tolher qualquer possibilidade de concorrência com a economia na América. Como base fundamental do processo colonizador da época, os representantes dos reinos africanos partilhavam da ideia do não-desenvolvimento de seus recursos naturais locais e não empreender qualquer outra atividade econômica habitual.

Nesse contexto, o alvorecer do século XV foi o momento de Portugal consolidar seu protagonismo na expansão mercantil e marítima, tendo contra si o antagonismo religioso dos não-europeus, razão para a prática da intolerância na perseguição dos não-cristãos. Entre os infiéis, como árabes, asiáticos e judeus, os africanos foram os inimigos apropriados para suprir a necessária mão de obra para a exploração colonial, pois a população lusitana não dispunha de trabalhadores suficientes, muito menos número suficiente que desejasse ir para regiões tão inospitáveis.

Familiarizados com a escravidão negra e moura, os portugueses deram à servidão tradicional africana uma outra configuração que resultou em negócio rentável. “Portugal, evidentemente, não inventou o escravismo, mas é inegável que lhe deu vigoroso impulso, por se assenhorar das fontes supridoras e por se haver entregue ao colonialismo mercantilista” (SALVADOR, 1981, p. 13). O empreendimento da escravidão moderna contou com a primazia dos portugueses — um negócio jurídico para atender aos interesses das classes dominantes sem que trouxesse à sociedade ou a qualquer comerciante algum comprometimento moral nem violação à dignidade humana.

A sacrossanta Igreja foi o sustentáculo para a formação do Império Lusitano, já que teve papel preponderante para as práticas do mundo mercantilista e legitimou todos os serviços prestados à estrutura socioeconômica, bastando que as pessoas se mostrassem afeitas à ordem cristã vigente:

A Santa Sé sustentou o processo de expansão, conquista e colonização realizado pelos países católicos da Europa. Além de defender-lhes as pretensões na intrincada política europeia e fornecer-lhes dinheiro, soldados e sacerdotes para os empreendimentos, concedeu-lhes bulas, documentos papais que outorgavam a eles, conquistadores europeus cristãos, direitos sobre as terras e os povos dominados. (AMADO; FIGUEIREDO, 1999, p. 17).

O propósito de desbravar outras terras e, conseqüentemente, o desejo pelo poder hegemônico comercial está associado à construção do Império Português. O movimento marítimo foi para o colonizador português a recompensa terrestre, mas nada celeste para os povos que foram alvos de sua ambição. Ocorreram atos brutais contra a integridade do negro escravizado, tanto pelos traficantes como pelos senhores escravizadores.

Depois de serem arrancados de seus territórios, os negros capturados ficavam alojados em pequenas construções insalubres até o dia da viagem transatlântica, quando um numeroso grupo era levado dos barracões a uma igreja para ser batizado. Era um ato previsto no Código Filipino que regulava a escravatura em Portugal e em seus territórios ultramarinos que, por meio desse divino sacramento, a Santa Madre Igreja camuflava as condições indignas e de inexistência de moralidade e decência.

No transporte dos escravos, havia o descumprimento à regulamentação da capacidade das embarcações que contribuía para o alto índice de mortes. Os infelizes contavam com uma alimentação exígua que variava (azeite, farinha, milho cozido e algum legume), além da ingestão de pouca água (muitas vezes salobra). Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 48) perfazem esse quadro cruel ao afirmar que: “muitas vezes aumentar o número de cativos implicava em diminuir a quantidade de víveres disponível para cada um”. Desse modo, na atividade mercantilista prevalecia o instinto ambicioso de granjear grandes lucros, sendo as perdas de vidas inevitáveis e algo natural. O negociante dispensava ao carregamento de escravos um tratamento marcado pela selvageria, tal qual:

Esta passagem, tirada do diário de bordo dum navio negreiro, em 1738, dará ideia do que fossem os suplícios impostos aos negros: "Sábado, 25 de dezembro. Amarramos ontem os negros mais culpados, isto é, os autores da revolta, pelos quatro membros, e deitados de bruços em cima da ponte, fizemo-los açoitar. Depois fizemos-lhes escarificações nas nádegas para que melhor sentissem suas faltas. Depois de ter posto as nádegas em sangue pelos açoites e escarificações, pusemos em cima pólvora, suco de limão, salmoura e pimenta, tudo pilado juntamente com outra droga posta pelo cirurgião; e atritamos-lhes as nádegas, para impedir que houvesse gangrena" [...] (VIANA FILHO, 1946, p. 40).

Esse quadro deprimente é uma amostra do tratamento oferecido pela tripulação às mercadorias vivas condenadas ao cativo. A violência se dava por meios diversos e os maus tratos eram gestos triviais e naturais para o agressor, que viam suas vítimas como coisas desprezíveis. Ao longo das funestas viagens a terras desconhecidas, muitos escravos eram vítimas de moléstias, definhavam e alguns morriam nos

tumbeiros (embarcações negreiras em que ocorriam numerosas mortes de cativos durante a travessia. O carregamento dessas mercadorias vivas alcançava a perda média de 50% em todas as etapas, ou seja, desde o apresamento até a chegada nos portos de desembarque final. Quando alguns infelizes eram declarados incapazes de dar lucros nas vendas (ou vinham a óbito), costumavam ser lançados ao mar sob a bênção de um sacerdote que acompanhasse a viagem para administrar os divinos sacramentos do batismo e da unção dos enfermos.

Silva (1987, p. 10), ao descrever a condução transatlântico das peças vivas, diz que inicialmente a viagem durava em média 120 dias e os escravos permaneciam amontados nos porões, sujeitos às condições insalubres, à escassa e deficiente alimentação, além dos abusos costumeiros dos tripulantes. Se alguém adoecesse, havia um tratamento de forma elementar porque raramente havia assistência médica nas embarcações.

Ao chegar ao Brasil, as agruras dos sobreviventes da infausta viagem não chegavam ao fim. Os africanos recém-chegados passavam pela alfândega para a listagem com os dados sobre o carregamento e seguiam para os locais de venda. Nesse comércio de peças vivas, além de se consignarem em grandes importadores, os portos de Fortaleza, Salvador, Recife, Belém, São Luís e do Rio de Janeiro também foram redistribuidores de escravos para outras regiões da Colônia.

Em virtude da chegada de novas mercadorias, casas comerciais e negociantes autorizados se encarregavam de fazer anúncios em jornais sobre o novo carregamento e costumavam expor as mercadorias humanas em portas de casas ou armazéns. O comércio de escravos contava ainda com uma rede de diferentes comerciantes especializados que atuavam pelo interior.

Tão logo atingissem o seu destino final, segundo Melo (1982, p. 72), os recém-chegados eram recepcionados com mostras da vida martirizante que teriam daí por diante: submetiam-nos à “novena”² para que logo se inteirassem do ritmo do lugar e, antes de enviados para o eito, tinha o peito e a testa marcados com ferro quente. A jornada de trabalhos não era inferior a doze horas: *de estrela-a-estrela*, ou seja, da aurora ao anoitecer.

² Esta era a denominação do castigo ao escravo acusado de insubordinação ou de alguma falta disciplinar no trabalho, cujo açoite era público e durava nove dias. Determinava o número de chibatadas o senhor, o feitor ou mesmo o administrador da fazenda.

Ironicamente o braço negro dinamizou a economia colonial, embora não participasse da divisão das riquezas produzidas. O trabalho do negro escravo atendeu majoritariamente à demanda do mercado externo, pois a maioria deles se destinava à produção em grande escala nos engenhos de açúcar, mão de obra escrava já iniciada com os indígenas. Enquanto as mulheres faziam o corte da cana e o trabalho perigoso da moenda, os homens executavam os serviços mais pesados, que levavam muitos ao esgotamento. Ambos cumpriam tarefas duras no engenho e mantê-los nesse ritmo importava ao sistema mercantil, não havia espaço para esmorecimento, o acolhimento das ordens do senhor era à custa de castigos.

Apesar de normas regulatórias da relação senhor-escravo, o proprietário tinha o livre arbítrio de usufruir de seu bem da melhor forma que lhe aprouvesse. O Código Criminal da época previa penas de açoite aos escravos criminosos, a pena de galés perpétua (sentença de trabalhos forçados) e até a pena de morte — uma legislação que não teve eficácia para conter os crimes de assassinato e lesões corporais contra os proprietários, tão comuns naquela época.

Intimidar os escravos e mantê-los sob controle consistia em grande preocupação para as bases de sustentação do escravismo tão rendoso. O escravizador via no recurso da violência o meio eficaz para a irrestrita obediência. Acerca disso, avalia Queiroz (1987, p. 36):

A sujeição era necessária ao sistema. Como investimento cujo retorno deveria ocorrer no menor espaço de tempo possível, cabia ao negro trabalhar no limite de suas forças. Ora, obtinha-se mais facilmente a compulsão necessária a tanto, anulando-lhe a individualidade, reduzindo-o à condição de máquina destituída de vontade própria e cegamente obediente a razões inquestionáveis.

Através de atos violentos e cruéis, impunha-se o medo, tentava-se incutir no escravo a sua condição de inferioridade — processo assimilativo de negação em difundir estigmas e estereótipos para justificar a sujeição abençoada pela sacrossanta Igreja. A prática do castigo representava não só a posição de superioridade do escravizador como a aceitação da escravização perpétua do escravo. Todavia, contra esse expediente de ver aceita passivamente a subjugação, o negro reagiu. Ele ofereceu resistência, opôs-se à coerção e à repressão dos senhores e nunca se submeteu totalmente ao domínio da classe senhoril.

Como sempre foi a mão de obra indispensável no sustento da sociedade geral, o tráfico negreiro impulsionou a economia, além de alterar consideravelmente a

demografia do extenso território brasileiro. E não foi diferente quando a atividade mineradora surgiu no Sul do País e exigiu mais mãos africanas para explorar minas de ouro, diamantes e pedras preciosas em geral.

Com a exploração de metais preciosos encontrados na última década do século XVII, empresas mineradoras arregimentaram um enorme contingente de africanos para a região, em que a extração das jazidas se concentrou na força dos negros e aumentou consideravelmente seu preço. Instaurada a crise do mercado internacional junto ao açúcar, a Coroa portuguesa ambicionava elevados lucros na mineração, tanto que, de 1700 a 1801, da colônia lusitana nas Américas foram extraídos 983.000 quilos de ouro: “Nesses cem anos o Brasil produziu mais que o resto das Américas nos 357 anos de 1493 a 1850. A produção brasileira entre 1700 e 1800 equivale à metade do ouro produzido no resto do mundo até 1800” (CHIAVENATO, 2012, p. 63).

Essa exitosa etapa de exploração colonial trouxe mudanças sociais, riqueza a alguns e ao negro escravo somente mais crueldades, haja vista a vigilância intensa sobre a escravaria utilizada na atividade mineradora. Além do contrabando, a mineração clandestina foi um problema para a Coroa portuguesa, e desta exploração ilegal de terrenos auríferos e diamantíferos muitos quilombolas fizeram parte. Tratava-se, pois, de um recurso deles ampliarem seus comércios, adquirir armas e gêneros alimentícios.

Outra fase de ascensão econômica e de grande concentração da mão de obra escrava ocorreu com a chegada da família real em 1808, transformando a sociedade colonial e, com a abertura dos portos ao comércio internacional, intensificou mais ainda o comércio de negros africanos. Segundo Chiavenato (2012, p. 30), a simples presença da Corte no Brasil não modificou o cenário econômico da Colônia, senão a abertura dos portos que passou a estimular a atividade comercial de importação e exportação, onde se encontrava a sede da monarquia portuguesa. Além de meio de lutar contra o bloqueio continental imposto pela França, aquela medida atendia aos interesses da Inglaterra que visava ampliar seu comércio junto às colônias espanholas.

Quando instaurou-se a crise da mineração, nada se alterou. A maioria das novas aquisições de escravos iam para as fazendas de café em terras paulistas, onde havia clima e terreno mais favoráveis ao cultivo. Entrementes, as exportações estavam concentradas no açúcar, na cachaça e na garapa, enquanto se dava o crescimento da agropecuária à custa também do braço escravo.

Não obstante o Vale do Paraíba fluminense tenha sido o primeiro núcleo produtor do café, já durante a decadência da escravidão a cultura do café se expandiu no Oeste Paulista, onde se concentrou o maior fluxo de escravos:

No município de Vassouras (RJ), por exemplo, em 1850, os africanos perfaziam 72% dos escravos e quase a metade da população total. Já em alguns municípios paulistas, em 1829, 54% dos escravos eram africanos. Na maiores cidades produtoras de café, quais sejam, Campinas e Bananal, os africanos representavam 69% e 78% dos escravos, nessa ordem. (MATOS, 2007, p. 108).

No Vale do Paraíba paulista, de terras férteis com temperatura sem demasiadas oscilações, o café — inicialmente tido por uma planta exótica — logo suplantou os produtos da economia básica da região (algodão, cana-de-açúcar, criação de porcos, feijão, mandioca). O Oeste tornou-se o grande centro de produção e exportação dos cafezais com o crescimento vertiginoso do produto, em que o trabalho escravo aumentou na mesma proporção.

Em pouco tempo, os gêneros alimentícios produzidos não supriram as necessidades da população, porém o cultivo de cana e o fabrico de aguardente subsistiram. Cidades onde predominava a produção de açúcar havia também o cultivo do café. De acordo com Costa (1989, p. 172), a primeira metade do século XIX, a Província de São Paulo contava com 2.618 fazendas de café (com 55.834 escravos, 4.223 agregados e 2159 colonos) e 667 fazendas de açúcar (com 15.641 escravos, 698 agregados e 10 colonos).

Todavia, a autossustentabilidade das fazendas alterou-se com a extinção do tráfico negreiro, bem como a conseqüente elevação do preço do escravo, sem contar o custo com a repressão à quilombagem praticada pelos negros, ou seja, a medida radical de resistência dos negros africanos e de desgaste permanente do sistema escravocrata. A propósito, de acordo com Moura (1994, p. 22):

A quilombagem é um movimento emancipacionista que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista; ela tem caráter mais radical, sem nenhum elemento de mediação entre o seu comportamento dinâmico e os interesses da classe senhorial. Somente a violência, por isto, poderá consolidá-la ou destruí-la.

Além dessa resistência como óbice aos propósitos dos escravizadores, durante o período da extinção do tráfico, embora habituados ao tradicional sistema escravista, os fazendeiros introduziram colonos nas lavouras a fim de conter despesas com a

escravaria, arcando com prévias despesas de passagens e disponibilizado uma remuneração pautada na rentabilidade do trabalho escravo. Como o escravo estava reservado apenas a funções essenciais, o modelo motrou-se inviável em virtude dos inúmeros conflitos entre colonos e proprietários:

Em vista disso, a nova lavoura passa a insistir numa solução que lhe permitisse ao mesmo tempo poupar investimento em escravos e garantir-se um braço barato: a entrada do trabalho semisservil de cules (*coolies*, trabalhadores indianos e chineses) à custa dos cofres públicos. (BEIGUELMAN, 1987, p. 8).

De arbustos ornamentais em jardins porque ainda não integrava os hábitos alimentares no Brasil, o cafeeiro tornou-se uma planta de altos lucros que atendia ao consumo exterior, haja vista o hábito de europeus e norte-americanos tomarem café após as refeições. As lavouras eram beneficiadas pela fertilidade do solo, as condições climáticas, a existência de grandes áreas (proveniente da devastação ambiental), condições climáticas e mão de obra barata que consumiu muitos escravos negros até a Abolição, embora não fossem proporcional à época dos engenhos: “No século XVII, o açúcar “gastou” 350 mil escravos. Nos séculos XVIII e XIX, o açúcar ‘gastou’ 1 milhão de negros, a mineração 600 mil e o café — que teve maior importância econômica a partir de 1830 — usou 250 mil negros” (CHIAVENATO, 2012, p. 67). Mesmo com a utilização do trabalho livre, a atividade ainda se mostrou extremamente rentável, sendo o negro preterido por imigrantes e relegado a condições infames de sobrevivência em vários espaços da sociedade.

No ambiente urbano, a mão de obra escrava atendia a todas as necessidades da cidade: confecção de artesanatos, de objetos de cerâmica, produção de variados gêneros agrícolas, fabricação em olarias, beneficiamento de couro, carregamento de água e de cargas diversas, trabalhos em pedreiras, em pequenas embarcações, corte de lenha, capinação, limpeza pública, dentre tantas outras atividades que exigissem mão de obra produtiva. Havia ainda os escravos de ganho que eram explorados por seus donos:

Os escravos de ganho ou aluguel eram empregados em ofícios desde os mais especializados, como o de sapateiro, barbeiro, ferreiro e alfaiate, até em trabalhos menos qualificados de pedreiros, lavadeiras, carregadores e quitandeiras. Muitas vezes, especializavam-se com o incentivo dos proprietários, que, dessa forma, conseguiam obter maiores ganhos com os seus serviços diários ou ao alugá-los. (MATOS, 2007, p. 111).

Existiam escravos em pequenas propriedades nas zonas periféricas das cidades na criação de gado e porcos, na fabricação de produtos para o abastecimento do mercado interno, tais quais: aguardente, algodão, arroz, azeite de amendoim, café, farinha de mandioca e de milho, feijão, fumo, milho, além da criação de gado e porcos. Em todos os espaços que exigissem a força de trabalho, o negro era explorado.

Para o bem-estar e vida “honrada” do escravizador, os negros escravizados exerceram as mais variadas atividades. Dentro do modelo colonizador europeu, eles ocuparam diferentes espaços sociais, geográficos e culturais para a formação do Brasil. Desde quando foi forçado a vir para o Brasil e ser escravizado, o negro exerceu seu protagonismo e deu formato ao Brasil inventado pelo europeu.

Malgrado haver variação nos ciclos produtivos e na monocultura brasileira, a economia do Brasil e a riqueza dos escravizadores deram-se à custa da exploração da força, da sujeição ignóbil, da violência do aparelho repressivo, da negação à humanidade ou do sacrifício de inúmeras vidas africanas, desde a bênção do Papa Nicolau V, agraciado com o título de *Grande Humanista*. Consoante apontamento de Chiavenato (2012, p. 76-77):

Um dos primeiros papas a apoiar a escravidão foi Nicolau V (1397-1455) — chamado o Grande Humanista, talvez por ter fundado a biblioteca do Vaticano —, que pela bula *Romanus pontifex*, em 8 de janeiro de 1455 deu exclusividade aos lusitanos nos negócios da África, inclusive para apresar negros e mandá-los para o reino. A autorização do papa Nicolau V para Portugal ‘atacar, submeter e reduzir à escravidão perpétua os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo’ não foi apenas uma licença religiosa e moral, mas também a garantia do monopólio do tráfico que, dentro da política mundial da época, funcionou como base para a organização de todo o comércio posterior. Na justificativa, afirma-se que os negros seriam batizados e sua captura e escravidão serviriam para ‘salvar-lhes as almas’.

Ao longo de todo o período escravocrata, o fluxo demográfico de negros africanos esteve a serviço da comodidade do escravizador, dinamizando todos os espaços de atividades laborais. Para exemplificar, durante a economia monocultural do açúcar, no período colonial, a produção de outros produtos voltados à exportação (algodão, arroz, cacau, café, couros, mineração, tabaco, pau-brasil) também eram obtidos da mão de obra negra.

No período áureo da cafeicultura, ao ganhar a preferência do comércio exterior no Brasil Império, o café deu grande impulso à economia e exigiu mais dinamismo à mão de obra (que estava comprometida com a proibição do tráfico de escravos): “por exemplo, o café ocupando 7,6% da força de trabalho escravo, contra 30,3% da cana-

de-açúcar, participou com 59,5% das exportações contra 17,6% do açúcar, da Independência à Abolição” (CHIAVENATO, 2012. p. 73). Ademais, ao lado da superioridade do café, havia a exportação de outros produtos em menor proporção (açúcar, algodão, cacau, couros, tabaco), e lá esteve também o trabalho escravo.

À vista do exposto até aqui, os meandros dos acontecimentos históricos se mostram necessários à compreensão dos registros que dão sustentação à história oficial. A leitura das entrelinhas da historiografia retratada conduz ao conhecimento, à percepção dos variados interesses do grupo dominante em omitir o papel do negro na construção do país. As desigualdades e as injustiças sociais praticadas sob o orbe cristão importam vir à tona para um olhar perscrutador sobre o processo perverso de aniquilação dos negros, e dos demais povos, os quais foram historicamente legados à invisibilidade sob o estigma da condição de sujeição, de um período assinalado pelo imperdoável desvario de supostos homens civilizados.

Assim sendo, hoje urge a necessidade de uma reeducação do estudo sobre o papel das minorias historicamente marginalizadas e o reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira condizente com os valores insculpidos na Carta Cidadã de 1988 que instituiu o Estado Democrático de Direito comprometido com o princípio da dignidade humana. E assim, espera-se que seja possível expungir o menosprezo a pessoas descendentes daqueles que outrora tiveram sua existência negada por seus semelhantes humanos.

2.3 A COISIFICAÇÃO DO ESCRAVO E A INFERIORIZAÇÃO DO NEGRO

O patrimônio da cultura nacional preserva uma riqueza material e imaterial de matriz africana, muitas vezes como fruto da omissão e, quando apontada, a contribuição dos negros se apresenta envolta em folclore, crendices, sem que de fato se remeta às memórias do grupo de pertença. Assimilada na construção da identidade nacional, a identidade étnico-racial negra é abarcada pela ideia de inferiorização e exclusão social em proveito do modelo eurocêntrico de supremacia racial branca.

Nessa visão homogeneizante, dentro de um processo de relações de poder em que se sobressai um grupo de referência em detrimento da negação dos demais grupos étnico-raciais, são ignoradas as diversidades destes que passam a ser desfavorecidos e alvos de estigmatização e de estereotipagem — gente desprovida de civilidade. O desprezo do encontro de culturas relega-os à marginalização na

“invenção” do Brasil idealizado pelo invasor português. Nesse contexto, o negro africano foi introduzido e subjugado à ideologia do mesmo orbe cristão civilizatório a que foram também submetidos os gentios das terras americanas. De igual maneira, estes foram sujeitos à mesma crença imposta pelos europeus, sem que se levasse em consideração a diversidade de povos nativos, seus costumes e as realidades diversas.

Desde então, o negro foi parte na estrutura econômica, um ser semovente que impulsionou a empresa mercantil europeia, que teve sua historicidade autêntica em desabono da interferência do escravizador. Enfim, ele não teve um referencial identitário positivo ao grupo de pertença, em virtude de sua condição de escravo. Desse passado em que teve a dignidade conspurcada, em relações de subordinação e dominação do escravizador, vige ainda a ideia de inferioridade do negro que se reflete nas interações sociais dos dias atuais quando são percebidas as desigualdades gritantes entre aqueles que se declaram brancos e a população negra, cuja meritocracia é benesse reservada ao grupo hegemônico enquanto sobre as pessoas não brancas pesam as manifestações de preconceito racial.

O legado do capitalismo europeu impulsionado pela expansão marítima do século XV, além de favorecer o acúmulo de riquezas dos exploradores, intensificou a sanha de muitos povos em obter o máximo de lucratividade comercial. Diante da fé cristã inabalável dos europeus daquela época, cujos gestos estiveram regidos pela visão do *orbis christinus*, diversos povos africanos estiveram sujeitos a essa ordem vigente, os quais foram arrancados de sua terra, vilipendiados por todos os meios e tornaram-se objeto de mercancia, ou seja, do escravismo moderno. A respeito disso, Moura (2013, p. 149), salienta que:

Embora com diferenças tangenciais, o escravismo moderno, também chamado de escravismo colonial, reproduziu na sua estrutura e refletiu na sua dinâmica as leis econômicas fundamentais do modo de produção escravista antigo, sendo a mais importante a situação do escravo como *instrumentum vocale*, isto é, sua equiparação às bestas, existindo por isso a redibição em caso de defeitos físicos, quando o vendedor não os comunicava ao comprador.

Nesse propósito, deu-se a diáspora negra no Brasil, sob à bênção da Santa Sé, revestida de obra pia meritória incumbida aos portugueses que não estavam proibidos de utilizar os mais diferentes meios violentos para sujeitar as “gentes bárbaras” à determinação divina tão apregoada pela Igreja, nem ao menos incidiam em pecados

porque todas as atrocidades consistiam em necessidade para aplacar a condenação perpétua dos negros. Se não afeitos à ordem institucionalizada pelo orbe cristão, aos negros cabia a conversão pela sujeição e a escravidão para terem as almas salvas. A esse ato de caridade cristã justificavam-se os maus tratos, humilhações e assassinatos praticados pelos senhores, pois o empreendimento mercantil estava inserido na ordem institucionalizada, regulada pela fé que regia o próprio ordenamento socioeconômico daquele tempo. Logo, os auspícios da graça divina legitimou toda a barbárie do escravizador.

Infelizmente o culto de negação das memórias e histórias da população negra ainda faz parte das práticas curriculares em virtude do tratamento que é dispensado ao negro em materiais didáticos. O olhar sobre a história e a cultura dos negros africanos se mostra atrelado à versão preponderante do colonizador, quando ocorrem distorções, injustiças e omissões de fatos relevantes que consistem em percalços da dinâmica histórica, tão importantes para a compreensão do percurso da construção da identidade nacional. Senão, prevalecerá um recorte histórico em que, “no imaginário coletivo de muitos, os negros de hoje são vistos apenas como consequência e resultado de uma história que começou nos séculos XV e XVI com o tráfico humano dos africanos e sua escravização no Brasil” (MUNANGA, 2011, p. 62). Por vezes, há um apagamento de memórias sobre a coparticipação dos negros na história nacional, como se os desígnios da sociedade tivessem sido traçados unicamente pela vontade da classe dirigente.

Não é incomum a historiografia tradicional apresentar personagens virtuosos, dotados de sabedoria em proveito da construção da identidade nacional que, nas entrelinhas do processo sócio-histórico, seus feitos estão incrustados na deturpação de valores do bem comum, impregnados de pulsões tendentes a interesses escusos. Nessa prática histórica de pseudopatriotismo, muitas figuras emblemáticas prestam serviço à perpetuação de benesses de grupos privilegiados enquanto a grande massa de excluídos é apontada como insufladora das mazelas sociais. Dessa forma, apresenta-se o contexto sociopolítico dos primórdios do Brasil inventado pelo colonizador português sobre uma sociedade que sustentava o vezo de privilégios a poucos em prejuízo dos muitos excluídos que são injustamente detraídos pela historiografia oficial.

Como o ordenamento sociojurídico colonial era orientado pelo orbe cristão vigente, havia a legitimidade da escravidão africana prevista em texto legal, recaindo

sobre o escravo o direito absoluto de propriedade. Ele era tido por um bem material, mercadoria viva, um não sujeito de direitos, sua natureza jurídica consistia em coisa ou objeto de direito destituído de personalidade, cujo proprietário exercia o direito subjetivo patrimonial. O proprietário poderia dispor de seu bem à vontade, de até aplicar castigos (que a legislação também prescrevia) com a permissão da Santa Madre Igreja. Entretanto, não era incomum ignorar-se a legislação e a classe senhorial, a seu critério, aplicar castigos junto a seus escravos, exercendo sobre eles o poder de vida e morte (*vitae necisque potestas*) — legado do Direito Romano.

Em qualquer esfera da sociedade, quer fosse fazendas de propriedade de jesuítas, conventos, engenhos de religiosos ou qualquer local com atividade que utilizasse da mão de obra escrava, seguiam-se os princípios normativos da ordem escravocrata: todos os proprietários de escravos contavam com a chancela do direito vigente.

Contra essa condição de negação de humanidade, o escravo africano por muitas vezes se rebelou, imprimiu resistências diversas contra o sistema. Equiparado a animais e tratado como tais, o escravo foi abusado e torturado ao bel prazer do escravizador, uma vez que o aparelho repressivo institucionalizado se prestava essencialmente à garantia da força de trabalho do negro a fim de obter o máximo lucro.

Como meio de apagar esse passado degradante, prevalece ainda a visão do vencedor, a versão oficial da classe dirigente em prejuízo daqueles excluídos. Ignora-se que mesmo sob a condição de *res*, as mercadorias vivas introduzidas no território brasileiro foram a fonte produtora de muita riqueza de seus algozes e também vítimas de toda a violência consentida e institucionalizada. Nesse cenário de degradação humana, as correntes injunções sociais desqualificantes (junto ao aspecto legal e com o aval da Igreja para a exploração da escravidão) justificavam a condição de *res* dos africanos. Cotidianamente as diferenças e a relação entre superioridade e inferioridade eram reiteradas, com o intuito de assegurar a sujeição dos dominados. As interações sociais foram marcadas por um processo de significação eficiente que lançava cada vez mais o negro à marginalidade. Tal processo de significação consiste, pois, em “um conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados” (SILVA, 2000, p. 99).

A conjunção de valores cultuados na época importava para a classe dirigente, tanto em proveito de sua supremacia quanto para a desqualificação do Outro, com o intuito de tirar vantagens para si. Para a estrutura de sociedade excludente em que estava firmada a colônia escravista, concorreu de forma eficaz a marcação simbólica na manutenção do *statu quo ante*, marcação esta que consiste no “meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (WOODWARD, 2005, p. 14).

Uma sorte de classificações marca a diferenciação social dos negros no Brasil, desde a vinda forçada dos africanos para serem explorados nas terras ameríndias. Com base na ideia de raça, essas designações justificavam-se a partir da referência de raça humana superior (branca), cabendo aos diferentes a condição inferiorizante. “Assim, a forma como segmentos da sociedade são classificados, do ponto de vista da percepção de traços físicos, condiciona a trajetória de vida de cada indivíduo, podendo resultar em estigmas e desvantagens para uns e capital social para outros” (PETRUCCELLI, 2013, p. 22). Ademais, é importante considerar como essas classificações objetivam o sujeito, porque se considera quem tem o poder de nomear quem.

Proveniente do vocabulário latino (*captivus* = prisioneiro), *cativo* foi a palavra muito usada no léxico europeu para se referir às *peças* comercializadas no continente africano, assim denominadas enquanto estivessem sob a custódia do captor ou traficante. Após essas mercadorias vivas serem adquiridas, ferradas e batizadas, elas passavam à condição de *escravo*, por que de estar sob o poder de um senhor. No Brasil, as duas palavras eram tomadas por sinônimas.

Outra palavra empregada como sinônimo de escravo foi *negro*, embora esta tenha sido a forma primeira para se referir ao indígena da Colônia:

Pelo menos em São Paulo, nos primeiros anos de colonização, para designar um negro usava-se o termo tapanhuno ou peça-de-guiné. Quando queriam designar o negro para diferenciá-lo do índio, chamavam-no, também, de “gentio da Guiné” e aos índios, “gentios da terra”. Os jesuítas, ao se referirem à população da Colônia, sempre usavam o termo negro como sinônimo de índio. (MOURA, 2013, p. 288).

O termo derivado do tupi *tupuiuna* (negro), também com a alternante *tapunhano*, foi usado nos primeiros documentos coloniais e, segundo Moura (2013, p. 383), tratava-se da forma como os bandeirantes se referiam ao negro, tendo por

variantes *tapaiúna*, *tapanhaúna* e *tapanhuna* para se referir aos indígenas como *negros*.

A par de *negro* (parassinônimo de *escravo*), havia ainda o termo *preto*, com conotação ofensiva que se referia ao negro de pele bem escura — no século X designativo para pessoas de pele retinta oriundas da África. No Brasil colonial, tanto *preto* quanto *negro* estavam associadas à pigmentação da pele e à condição de escravo, as quais marcaram negativamente os negros africanos.

Embora a maioria dos escravos africanos fossem do sexo masculino, entre os sobreviventes da desumana viagem transatlântica, com algumas mulheres chegavam *crias de pé* (crianças que já andavam) e raramente alguma *cria de peito* (crianças de colo). O escravo recém-chegado da África, por não saber falar a língua portuguesa e se expressar apenas na sua língua materna, recebia o designativo de *boçal*. Em oposição ao negro recém-adquirido, o escravo já aculturado na língua portuguesa era chamado *ladino* (corruptela de *latino* = letrado, culto) — palavra que se aplicava também ao indígena escravizado.

Com o nascimento de escravos no Brasil, mais uma denominação foi criada para estes, diferenciando-os dos africanos. Segundo parecer de Santos (2005, p. 119): “O sentido dado a ‘crioulo’ era menos uma exclusividade do negro ‘nacional’ do que um designativo social ‘de cor’ aplicado aos descendentes de escravos, mas que também podia ser atribuído àqueles escravos vindos de uma parte da África”.

Um universo de qualificativos que importaram para as práticas discriminatórias da sociedade sobreveio ao longo do processo da miscigenação, as nuances cromáticas mantiveram estreita relação com as teorias racistas vigentes. Para Guimarães (2008, p. 17), as teorias raciais, ao surgirem no século XIX, já deparam com categorias de cores que não foram alteradas pelos novos termos concebidos (caucasiano → branco; mongoloide → amarelo; negroide → negro):

No uso popular, todavia, prevaleceu a antiga classificação de cor, acrescida do novo significado racial. Do mesmo modo, como o caso das teorias raciais, no século XX, as designações pseudocientíficas foram parcialmente eclipsadas, permanecendo as cores humanas, entretanto, com o seu conteúdo racista.

Sem que se alterassem as conotações racistas e as práticas discriminatórias cotidianas, mais designações se sucederam com o fluxo de genes entre os diferentes grupos étnico-raciais. A variedade de conotações de cores sempre esteve em pauta

para a exclusão ou a inclusão social. Ao grande número de matizes resultantes da mestiçagem, proporcionalmente esteve em evidência para a diferenciação e a hierarquização social das pessoas. “É importante sublinhar os preconceitos raciais associados a essa diversidade de definições. Com efeito, o caráter híbrido e a ambiguidade do mestiço são ressentidos como incômodos” (MUNANGA, 2004, p. 21).

Não obstante o termo *mestiço* se restrinja à mistura de espanhol e índio, ele passou a designar todos os casos de intercurso sexual de sangue africano. Contudo, com a visão negativa sobre a miscigenação brasileira, isto é, a degenerescência da mestiçagem, propalou-se o termo *mulato* para designar o nascido da relação entre branco e negro, uma palavra pejorativa que desdobrou-se em expressões para apontar a suposta inferioridade do negro, tais qual *homem de cor*. Ademais, Munanga (2004, p. 21) afirma que a palavra *mulato* — do espanhol *mulo* — diferente do sentido positivo de *mestiço*, tinha uma conotação mais depreciativa, que mais tarde esteve associada à relação entre a hibrididade animal e a imoralidade de brancos (referente ao abuso sexual das negras).

Contrário à ideia de identidade racial eurocêntrica propagada pela elite dirigente do País, além da diversidade racial, a postura do grupo hegemônico branco não se coadunava com o ideal de nação almejado, senão para acentuar a pluralidade racial brasileira. Se, no início da colonização, as relações sexuais (abusivas) com as nativas e as africanas se justificavam com a escassez de mulheres brancas, depois de já sedimentada a vida comunitária na Colônia, muitos homens brancos protagonizaram o nascimento de muitos mulatos, sem que sua conduta fosse contestada por algum religioso da época:

Não era raro o senhor possuir de 20 a 40 mulatos gerados por ele nas suas escravas; e muitos vendiam seus bastardos sem nenhum escrúpulo. Enquanto muitos padres locupletaram-se com tais abusos, moralmente a Igreja silenciou diante dessa violência. A maioria dos padres no Brasil refletia ideologicamente mais as classes dominantes das quais eram dependentes do que a própria Igreja. (CHIAVENATO, 2012, p. 97).

Essa realidade social constituiu-se em obstáculo para o projeto idealizado pela elite intelectual brasileira de construção de uma nação branca. Na concepção das mentes excêntricas como Raimundo Nina Rodrigues³, o fator biológico recaía no

³ Sob a influência das ideias do criminologista italiano Cesare Lombroso, Raimundo Nina Rodrigues, médico legista, psiquiatra maranhense, foi um ilustre representante das teorias raciais no final do século XIX

grande entrave para reverter miscigenação. Assim, a solução encontrada pela intelectualidade brasileira concentrou-se no famigerado embranquecimento da população, cuja “mácula” negra seria assimilada pelo processo natural de “depuração” da raça. Posto em prática esse projeto eugenista, as mentes excêntricas viam necessidade do extermínio dos indígenas — tida por gente selvagem e desvalida que em nada contribuía para o sistema econômico empreendido. Com a mestiçagem, o sangue branco se encarregaria de suplantar o tipo degenerado, ou seja, a população de mulatos predominante.

O branqueamento foi a solução alvissareira de construção de uma sociedade civilizada (modelo eurocêntrico) para o Brasil plurirracial, era a “invenção” de uma nação europeizada nos trópicos, ideia já sonhada pelas elites do Império de outrora. E quando as oligarquias de cafeicultores patrocinaram a imigração europeia sem alteração das estruturas sociais, nem mudança na classe detentora do poder econômico, deu-se a absoluta negação do negro e o apagamento da época do cativo. As desigualdades sociais perpetuaram-se, a desigualdade étnico-racial sustida no racismo sócio-histórico de práticas discursivas e manifestações discriminatórias veladas chegou aos dias atuais embalada pelo mito da democracia social. Portanto, a idealizada sociedade branca de viés eurocêntrico apagaria toda a mancha histórica da sociedade brasileira, assimilando a gente “incivilizada” e purificando o povo brasileiro com a evolução étnico-racial da Nação.

Quanto ao excêntrico projeto de branqueamento, em que o grupo hegemônico assimilaria os inferiorizados, o resultado previsto era de um tipo genuinamente nacional. A solução pseudocientífica sustentava a eliminação dos excluídos e a prevalência da superioridade branca no novo tipo ideal de brasileiro. Dar-se-ia a depuração da raça, uma seleção natural justificaria a sociedade multirracial existente.

Para a existência de uma autêntica democracia racial, é imperativo o estudo das condições em que os negros foram inseridos na sociedade, questionar a forma como se deu a evolução sócio-histórica do País. Uma reeducação das relações étnico-raciais hoje demanda uma compreensão maior desse legado, das reais condições em que a sociedade racista foi alicerçada e de que forma se perpetuou a desigualdade étnico-racial. Por exemplo, não se pode ignorar a trajetória dos capoeiras ao longo do percurso histórico, os quais foram arregimentados por José do Patrocínio para compor a Guarda Negra:

Organização de negros libertos criada no Rio de Janeiro, em setembro de 1888. Frequentemente envolvido em conflitos, o grupo era visto por seus adversários republicanos como um bando de capangas a serviço da monarquia. Para seus simpatizantes, era uma facção política como outra qualquer, simbolizando em suas ações a gratidão dos ex-escravos à princesa Isabel. (LOPES, 2004, p. 311).

Esses capoeiras adquiriram prestígio naquele contexto histórico, mas passaram a ser discriminados posteriormente e perseguidos pela polícia. Com o advento da Proclamação da República, eles foram presos e deportados para Fernando de Noronha.

Restaram aos negros remanescentes da degradante escravidão, tanto no pós-abolição quanto na República, a indiferença de condições por tudo que passaram e de sua inclusão como cidadãos. O abolicionismo articulado pelas classes dominantes não se preocupou com a marginalização nem o destino dos ex-escravos, tampouco a mudança de regime considerou os novos cidadãos. O negro não foi absorvido pela nova força de trabalho, pois era preterido em favor do estrangeiro, ele se via cada vez mais excluído, aviltado em seus direitos de cidadão empreendido pelo formalismo jurídico sem eficácia social. Até que não fosse realmente extinto, o negro era sinônimo de inferioridade, suscetível a estigmas e toda sorte de conotações negativas. E para fosse concretizada a europeização do País concebida pela classe dirigente, era preciso eliminar não só a herança biológica, mas também todo o legado cultural africano.

A maioria dos negros pegavam trabalhos ocasionais para fazer — geralmente as funções mais abjetas que aparecessem, enquanto uma mínima parcela teve acesso à educação, progrediu em negócios ou ascendeu socialmente. Em síntese, a discriminação racial das classes privilegiadas levou-os à segregação, restando-lhes amargas tarefas; suas precárias condições arrastaram-nos para locais distantes das cidades. Os negros, entretanto, seguiam em busca de cidadania enquanto eram aviltados em seus direitos e sendo alvo de desqualificação. No tocante à cidadania positivada, Moura (1994, p. 64) afirma que ela consistia num artifício das classes dominantes contra o negro com o escopo de “que os mecanismos repressivos tivessem possibilidades de elaborar uma estratégia capaz de colocá-lo emparedado num imobilismo social que dura até os nossos dias”.

Porém os negros continuaram lutando contra a opressão, combatendo a exclusão racial, promovendo ações reivindicatórias, mobilizando-se em associações,

contestando a ideia de um paraíso racial e mostrando a existência do preconceito latente em contraste com a suposta democracia racial apregoada que destoava da igualdade de todos os homens perante a lei, bem como das relações cotidianas de cordialidade entre os diferentes grupos étnico-raciais. As diferenças postas em evidência traduziam-se nas desigualdades, na repulsa aos inferiorizados. Por mais que ocorresse mobilidade social de alguns mestiços, a mácula negra de degenerados já se introjetara no imaginário social.

Avesso ao pensamento de social democracia, o disfarçado preconceito racial atualmente revela resquícios do projeto eugenista para encobrir as desigualdades acentuadas entre os grupos étnico-raciais, em proveito de um suposto grupo hegemônico. Por estar condicionada essencialmente à questão da cor, a pigmentação da pele remete imediatamente a um passado conspurcado. Além da discriminação racial também há desprezo à cultura africana muitas vezes, como construção sócio-histórica, a inferioridade do negro é ainda apontada em suas características fenotípicas, que lhes atinge a dignidade e a autoestima.

A terminologias evoluíram e o *homem de cor* — vítima das práticas de segregação social nas primeiras décadas do período republicano —, atualmente é denominado pela palavra *negro*, ressignificada positivamente pelo Movimento Negro. Porém, tantos outros termos desqualificantes que classificam os diferentes tipos de mestiços são parte integrante de vocabulários próprios de cada região do Brasil racista:

Outros termos correm por conta daquela busca de singularidades individuais referida antes. Por *fula*, entenda-se o negro cuja pele não é de um preto denso, seguro, mas característico dos africanos da nação *fulani*, de onde deriva o termo – sem que se entenda que preto fulo fosse descendente de *fulanis*, uma nação aliás pouco numerosa entre os africanos traficados para a Bahia. Por *cabra* entendia-se alguém com a pele entre parda e preta; *caboclo*, alguém com as características mais próximas do indígena brasileiro, mestiço de índio com negro ou com branco, com cabelos de tipo variado, a depender da ascendência. (REIS, 2000, p. 233).

Não são poucos os registros históricos que apontam a diferenciação social de brasileiros mestiços, de acordo com os traços fenotípicos e suas matizes. Há um universo de denominações, em diferentes instituições que se encarregavam de efetuar a classificação em seus registros. Fosse a autoridade responsável de uma instituição ou recenseador, prevalecia a subjetividade da pessoa encarregada de preencher listas nominativas. As nuances eram designadas segundo a prática de cada

região em conceber rótulos próprios, de acordo com a percepção das pessoas do local, de como elas viam a variedade pigmentação de pele. Deve-se atentar ainda para as tendências em documentos pelo “clareamento” das pessoas que, para tanto, era influenciado pelo aspecto socioeconômico dos interessados. Assim, uma vasta terminologia qualificativa referente à mestiçagem foi realidade de diversos assentamentos em diferentes épocas, como pode ser visto em:

Em 1772, a subdivisão populacional do Piauí revela a existência de nove categorias – “branco”, “preto”, “vermelho” (índio de qualquer nação), “mulato”, “mestiço”, “mameluco”, “caful”, “cabra” e “curiboca”. Se “mulato” tem o mesmo sentido apontado anteriormente, “cabra” era aplicado ao filho de preto e mulato, assim como “caful” designará o filho de preto com índio. O que chama a atenção é o uso do termo “mestiço”, significando o “que participa de branco, preto e índio”, ou seja, uma categoria que servia como um depósito das muitas misturas, inclusive as de difícil discernimento colonial. (SANTOS, 2005, p. 119)

Ao longo do processo de miscigenação, veem-se muitas denominações étnico-raciais relacionadas aos mestiços, categorias hierarquizadas como uma forma de entrada no mundo dos brancos — no fundo assimilação da ideia do branqueamento e de referencial do tipo humano ideal. Diante desse quadro de variação de cores e visão eugenista de povo ideal, as relações étnico-raciais se apresentam sempre entre conflitos e mais ainda comprometida a identidade racial negra que se vê imersa em desdobramentos identitários que põem no limbo a autoafirmação do negro.

A mestiçagem tende à qualificação generalizada de população negra, mas também suscita a dissensão dos envolvidos em virtude das tonalidades de pele e, conseqüentemente, das subclassificações que são hierarquizadas. Senão, os mais variados estudos junto a comunidades ou ambientes escolares revelam os apelos à autodefinição pautada no referencial eurocêntrico de modelo humano ideal. O acesso a melhores condições, a ascensão social de muitos mestiços não está diretamente relacionada aos benefícios da mestiçagem para a identidade negra, mas ao reconhecimento identitário do modelo ideal, em contraste com o referencial negativo do negro. Deu-se, pois, a introjeção da brancura avalizada pelos idealizadores racistas de outrora.

Com a negação da negritude, muitos descendentes dos negros excluídos se veem hoje afetados pelo pensamento eugenista de branqueamento, cujos maiores danos recaem na solidariedade da população negra e na ausência de pertencimento racial dos afrodescendentes. Ao se declarar *pardo*, o afrodescendente nega sua

identidade, visando à mobilidade social e com o fim de furtar-se à discriminação racial. Predomina a valorização da cor, no universo de tonalidades de pele o tipo pardo remete-se à categoria de inclusão dos sujeitos. Deixa, pois, de existir a tipificação racial em proveito de categorias tendente ao branqueamento da população.

Essa categoria de brasileiro presta-se a esconder os conflitos e as desigualdades étnico-raciais que dão sustentação à famigerada democracia racial. As condições de oportunidades e acesso às instituições de poder se fazem evidentes na trajetória da população negra, a qual historicamente tem sido marginalizada ou invisibilizada sob a pecha da inferiorização. Então, oculta-se a questão racial quando se apregoa a pseudocordialidade entre os diferentes grupos sociais, embora bastantes pesquisas não só revelem as disparidades como até mesmo a depreciação da população negra.

E mais problemática se torna a questão da identidade negra com o termo *pardo*, que denota uma cor imprecisa, duvidosa: “O pardo marca a passagem de um oposto ao outro e ao mesmo tempo borra qualquer noção de fronteira. Para fins estatísticos, o pardo é uma cor que resulta do cruzamento entre as raças/etnias brancas e negras: é o símbolo da mestiçagem” (WESCHENFELDER; SILVA, 2018, p. 311). Tratando-se de um intermediário entre o branco e o negro, a identificação do *pardo* apresenta-se como o meio de erradicar o negro, sua história, cultura ou qualquer memória positiva do povo que é parte da própria história social brasileira.

Em que pese o enaltecimento da mestiçagem como identidade nacional, a condição social do pardo não contribuiu para erradicar o estigma de “sangue impuro”, nem banir a ideia de depuração de povo “degenerado”. Forjar a democracia racial sob o sustentáculo da mestiçagem não depôs a sociedade racista existente, a seara de cores e qualificativos raciais superou a ideia de superioridade e inferioridade entre os diferentes grupos étnico-raciais:

Neste sentido, a miscigenação atua como antídoto ao racismo ao mesmo tempo que funciona como estratégia de branqueamento, atendendo ao propósito eugenista. A democracia racial faz da miscigenação o dispositivo que organiza a narrativa do não-racismo simultaneamente ao branqueamento do corpo espécie da população. O mestiço é o símbolo desta unidade nacional construída sob a égide da harmonia racial e da eliminação das linhas de cor como fator determinante da dinâmica social. (WESCHENFELDER; SILVA, 2018, p. 319).

Quanto a esse universo de classificações raciais sobre a população negra, estas não se desvinculam de estratégias políticas que visam a conservar o *status quo ante* e, sobretudo, assegurar os privilégios da elite dirigente do país. Os termos restrição e marginalização são realidades históricas para apartar as pessoas afrodescendentes, tomando-se por base a nuance de cores de peles, mas sempre a partir da racialização da população historicamente inferiorizada.

Diante a realidade social de inclusão e exclusão, as supostas relações harmoniosas assomam na ideia de democracia racial, emerge a *pardificação* — “resultado da fratura das polaridades raciais e de processos de subjetivação que interdita a identidade racial ou mesmo de dessubjetivação de sujeitos negros que percebem no branqueamento o caminho para melhores posicionamentos sociais”. (WESCHENFELDER; SILVA, 2018, p. 319-320). Essa postura adotada nos censos não deixa de estar vinculada à dicotomia superioridade e inferioridade em que a classificação racial é maneira de sustentar a ideia de pertencimento ou de desejo das pessoas de almejar o grupo racial hegemônico.

A partir desse pequeno esboço sobre a racialização na sociedade brasileira, insta que se faça necessário conhecer percalços da longa trajetória dos negros na formação do povo brasileiro, os quais importam tanto para a compreensão do processo de sujeição dos negros africanos como do propositado cromatismo cultuado pela sociedade que perpetuou a inferioridade da população negra. Portanto, a reeducação das relações étnico-raciais não pode deixar de inferir acerca do longo processo sócio-histórico com um olhar sobre o protagonismo dos negros na construção da mesma sociedade que o rebaixou à subcondição humana, cujos estigmas e menosprezo ainda subsistem no imaginário social.

3 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E A CRIAÇÃO DA LEI

10.639/2003

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! (LOBATO, 1994, p. 27).

O sistema de desigualdade estrutural da sociedade brasileira comprova que que não foram extirpadas as desigualdades já alicerçadas na sociedade estratificada há séculos, pois a hierarquização ainda subsiste no imaginário coletivo, e encoberta pela ideia de relações étnico-raciais cordiais.

Atravessadas de desigualdades e injustiças sociais, as interações cotidianas apresentam conflitos étnico-raciais que resultam em discriminação sobre grupos historicamente excluídos, enquanto vigora um silêncio sobre a hegemonia do grupo que detém privilégios. Então, torna-se relevante o estudo das relações étnico-raciais que consideram não só os aspectos fenotípicos quanto as condições socioeconômicas daquelas pessoas marginalizadas. Com o intuito de problematizar a trajetória do protagonismo social do Negro na sociedade brasileira, além de fazer o mesmo acerca da criação da Lei nº 10.639 de 2003, esta terceira parte do trabalho apresenta uma trajetória do Movimento Negro Brasileiro. Também preocupa-se em retratar a mobilização dos negros nesse processo e os desdobramentos para o advento da referida Norma que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por fim, enfoca integralmente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Acerca dos primórdios das relações étnico-raciais no Brasil, e reportando-se à forma como ocorreu a mudança de condição de cativo a negro livre, a Lei Áurea em nada modificou as práticas discriminatórias quando tornou os ex-escravos em cidadãos. Desde então, os negros imprimiram luta em busca do pleno exercício de cidadania, de igualdade racial e continuaram sendo vítimas do racismo entranhado no imaginário social.

Atualmente, um rápido olhar sobre a população brasileira e logo se percebe a má distribuição de negros e não-negros. São muitos os espaços sociais onde há a concentração de negros em funções desvalorizadas, os quais fazem parte das

estatísticas oficiais: indicadores de baixos níveis de escolaridade, de desemprego, infraestrutura social, precariedade de saneamento básico, alto índice de criminalidade, entre outras mazelas sociais. E atrelada a essa realidade excludente vige a prática do racismo contra o qual a população negra tem exercido resistência há longa data.

Quando o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CIEFDR) em 27 de março de 1968 — o aparato implementar de repúdio a todas as formas e manifestações discriminatórias, doutrinas e práticas racistas (adotado pela Organização das Nações Unidas em 1965) —, o País assumiu junto com as demais nações signatárias a obrigação de eliminar a discriminação com o intuito primordial de promover a igualdade, sem que essa medida pudesse comprometer os aparatos repressivo-punitivos existentes. Havia, pois, o propósito de adoção de ações afirmativas (discriminação positiva) com a finalidade de promover a ascensão dos grupos vulneráveis até que fossem equiparados aos demais.

Em 8 de dezembro de 1969, o Presidente da República promulgou o Decreto nº 65.810 que ratificava as disposições da referida convenção. Determinava que o conteúdo fosse executado e cumprido em sua totalidade. Havia o manifesto repúdio a qualquer prática de exclusão ao se definir a discriminação racial:

Art. 3º Na presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública. (BRASIL, 1969, p. 2).

Dada a inexistência de um ordenamento jurídico fundado em questão racial para justificar a discriminação praticada cotidianamente, ou seja, sem base legal para o racismo praticado, não havia reconhecimento de manifestações racistas, cultuava-se uma pseudodemocracia racial. Contra essa realidade social, os movimentos sociais foram palco para a criação do Estatuto da Igualdade Racial, de reafirmação de Direitos Fundamentais:

O Estatuto da Igualdade Racial é o instrumento especial de discriminação positiva legal, norteado em documentos internacionais de proteção às pessoas que sofrem humilhação ou constrangimento em razão de sua cor, etnia, religião ou procedência nacional, realidade já constatada em vários contextos sociais e que também já foi objeto de estudos em larga escala no

ambiente acadêmico. A evolução da legislação brasileira acerca da discriminação racial resulta do reconhecimento da necessidade de combater as práticas racistas, mesmo que dissimuladas, mas que consistem numa agressão à dignidade da pessoa humana, comprometendo a igualdade de condições entre a população afrodescendente e aqueles restantes da população que não são vítimas socialmente de aviltamento. (SILVA, 2014, p. 52).

Esse dispositivo jurídico visa à reinserção condigna de uma população historicamente estigmatizada e privada de oportunidades para ascender socialmente. Seu principal objetivo é garantir a efetiva igualdade de condições a todos, ver a eficácia social dos direitos a todos, além de assegurar o combate ao racismo e às práticas discriminatórias.

A despeito da suposta democracia racial, reiteradas vezes são veiculadas nas redes sociais algumas práticas de discriminação racial (compartilhadas até com indiferença) por alguns brasileiros, manifestações racistas que trazem à tona as representações assimiladas pelo imaginário social sobre o corpo negro, um ser inferiorizado, desqualificado e banido à marginalização. Diferente de uma convivência harmoniosa, as relações conflituosas entre os grupos étnico-raciais se conservam no imaginário da sociedade sob uma estrutura hierarquizada que visa à preservação de poder de um grupo de referência sobre as minorias marginalizadas.

As práticas discursivas discriminatórias e as narrativas históricas estigmatizantes ainda que não tenham respaldo em um racismo institucionalizado, nem evoluído para manifestações explícitas e diretas, isto é, para a segregação institucionalizada, perpetua-se no pensamento social uma memória discursiva incisiva de desqualificação — um constructo ideológico-social de práticas discriminatórias dos negros, cujas características são abarcadas pelo conceito de discriminação racial no Estatuto da Igualdade Racial, art. 1º, inciso I:

Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (BRASIL, 2010, p. 1).

As históricas práticas discriminatórias vão de encontro à tão propalada democracia racial e desabona a ideia de relações étnico-raciais cordiais. Diante dessa realidade contrastante com o Estado Democrático de Direito, alinhado a diretrizes de

políticas sociais, faz-se indispensável um olhar sobre o processo histórico de consolidação da sociedade brasileira, segundo as especificidades da historiografia nacional no que diz respeito à problematização do negro e do protagonismo sócio-histórico que ele exerceu. Com o intuito de ampliar a compreensão acerca dessa questão, passa-se a um breve histórico acerca da trajetória do Movimento Negro, cuja contextualização revela as condições em que ocorreram as ações desse movimento social ao longo da construção da sociedade brasileira para chegar à promulgação da Lei nº 10.639 de 2003.

3.1 O PROTAGONISMO SÓCIO-HISTÓRICO DO NEGRO

Diferente da prática pedagógica excludente em que os negros estiveram à margem da sociedade, deve-se questionar a invisibilidade do protagonismo negro na historiografia oficial, a participação do povo negro não pode ser ignorada, senão considerada em todos os espaços sócio-históricos e culturais por sua atuação. Devem existir iguais condições aos diferentes povos que compõem a população brasileira. E a Lei nº 10.639 de 2003 visa à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, que é parte do compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais.

Entre tantas formas diferentes de se promover o ensino de história e cultura afro-brasileira, deve-se dar destaque também para a atuação de personalidades negras em diferentes áreas de conhecimento. Não se justifica a omissão da contribuição do negro, por exemplo, na produção literária brasileira. Inexiste razão para um silenciamento sobre a obra romântica que abarca a questão da escravidão sob o ponto de vista dos próprios escravos, e é palco de denúncia das injustiças vividas na sociedade patriarcal, de senhores sem escrúpulos — o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira e da literatura afro-brasileira.

A par da obra em prosa de ficção de Bernardo Guimarães (*A escrava Isaura*, 1886), *Úrsula* tem por cenário a sociedade escravocrata e possui grande valor histórico literário. Sua publicação em 1859 inova com o romance romântico brasileiro e uma narrativa com um desfecho diverso daqueles que se tornaram corriqueiros nos romances posteriores, a fim de agradar, sobretudo, ao público feminino:

O romance encerra a história da jovem Úrsula que, aprisionada por um tio mesquinho em uma fazenda falida no Nordeste do Maranhão, vê-se às voltas com uma tragédia familiar e amorosa: sua mãe é doente e depende de seus cuidados; seu fiel escravo Túlio vive em sua companhia sem perspectivas de melhoras, já que também tem à sua volta uma mãe débil, e o grande amor de sua vida, Tancredo, é assassinado pelo tio que, na verdade, a ama e deseja desposá-la. Sobre o ar ainda paira a suspeita de que o tio tenha roubado e matado o seu pai, fato que atormentará Úrsula durante toda a novela. A escravidão é o cenário social do enredo. As relações que predominam são de dominação de senhores sem escrúpulos sobre seus escravos. Não é raro que violências contra mulheres e mortes de negros tragam o leitor sempre em tensão durante o desvelamento da narrativa. (MONTEIRO, 2009, p. 361-362).

A obra foi criada na sociedade oitocentista contava com a maioria da população sem instrução, em que o pequeno número de escolas se destinava aos homens. Quando oferecido às mulheres, o ensino era diferenciado, pois elas eram formadas para a vida do lar e servir aos homens. Apesar da época em que as mulheres eram reprimidas e alvo de muitos preconceitos, segundo os valores do patriarcado vigente, o romance supramencionado foi escrito por uma maranhense afrodescendente — primeira mulher a passar para um concurso público como professora naquele Estado:

O ato de escrever, no caso das mulheres, de uma maneira geral, mas especificamente no caso de uma mulher subalternizada como Maria Firmina dos Reis, adquiria o valor de uma transgressão simbólica que ultrapassava os limites sociais acordados por uma sociedade conservadora e escravocrata. (ANDRETA; ALÓS, 2013, p. 195).

Maria Firmina foi pioneira e uma mulher ousada para sua época e marcou presença na imprensa local como escritora. Depois de anos dedicados ao magistério, ela recebeu o título de “Mestra Régia” e, ao aposentar-se, fundou a primeira escola mista e gratuita do Estado do Maranhão, cuja repercussão resultou no fechamento da instituição após dois anos e meio de funcionamento.

Ainda no século XIX, o Movimento Abolicionista de São Luís (MA) teve a colaboração da Adelina, filha de uma escrava e um senhor rico, que na adolescência tornou-se vendedora de charutos quando seu pai empobreceu e passou a fabricar tais produtos. Em seu percurso de vendas, ela firmou contato com seus clientes alunos do Liceu, no Largo do Carmo, os quais promoviam comícios abolicionistas nas escadarias desse estabelecimento de ensino. A adolescente com 17 anos aderiu à causa da abolição da escravidão, participou de manifestos, contribuiu muito na articulação dos militantes para evitar as ações policiais e articulou fugas de escravos.

É parte também da historiografia nacional o vulto negro de uma lavadeira, nascida escrava que se consagrou no ofício de parteira, no Amapá. Conhecida por Mãe Luzia, Francisca Luzia da Silva aprendeu a “apanhar crianças” com a mãe e foi convidada pelo intendente (espécie de prefeito) de Macapá em 1895 para trabalhar como parteira. No *Beco do Formigueiro*, em uma moradia pacata, Mãe Luzia recebia autoridades em busca de conselhos, sempre usando vestimentas no estilo de seus ancestrais. Usando de sua influência política, ela fez com que seu marido chegasse a comandante da Guarda Nacional e vereador de Macapá. Veio a falecer aos 100 anos.

O século XX conta também com a atuação de uma grande personalidade negra no interior paulista, que se sagrou a líder sindical. Nascida em 1904, em Poços de Caldas (MG), Laudelina de Campos Melo ficou órfã de pai aos 12 anos, abandonou os estudos ainda na escola primária e passou a cuidar dos cinco irmãos menores, auxiliando a mãe no sustento da família ao fazer doces e compotas caseiras. Aos vinte anos trabalhou em uma casa de família e mudou-se para Santos (SP), cidade onde se casou e integrou o grupo Frente Negra — composta de entidades que alçavam fins políticos, conscientização social e visava aprimorar a cultura negra. Em 1936, Laudelina criou uma associação para empregadas domésticas em São Paulo e Santos, com o professor Geraldo de Campos Oliveira, entidades que foram proibidas de funcionar em 1942 quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial.

Já na segunda metade do século XX, em Campinas, a sindicalista agenciou protestos em um jornal da cidade contra os anúncios preconceituosos de trabalho, pois as campineiras preteriam as domésticas negras, preferindo empregadas brancas. Em virtude da recusa do Teatro Municipal de Campinas em alugar o espaço para um baile de debutantes negras, novas denúncias junto à imprensa foram feitas sobre o preconceito racial da elite campineira. O advento do golpe militar, em março de 1964, levou à prisão da sindicalista para prestar depoimento, cujo desfecho foi a aceitação da proposta de ter as atividades da Associação na sede da União Democrática Nacional.

Em fins de 1968, uma doença afastou a líder do movimento das empregadas domésticas enquanto ocorriam conflitos pelo comando da Associação que logo foi dissolvida. Procurada por antigas colaboradoras em 1982, Laudelina assume a direção da entidade e, em 1988, a instituição torna-se Sindicato dos Trabalhadores Domésticos.

Eis uma pequena mostra de alguns vultos negros que comprovam o protagonismo de personagens silenciados pela historiografia, preteridos em favor da hegemonia de um currículo monocultural alheio à diversidade de povos que também são parte do patrimônio nacional, cujas culturas não se fazem presentes nos ambientes escolares. Se existe estímulo ao reconhecimento das diferenças, ao contrário, perpetuam-se as famigeradas desigualdades e o desrespeito aos grupos historicamente estigmatizados.

Dada a igualdade jurídica prevista na Carta Magna de 1988, na contracorrente de respeito aos preceitos fundamentais, as manifestações racistas cotidianas fazem parte da realidade social. O ranço da velha estrutura social escravocrata se reflete nas práticas discriminatórias de exclusão que atingem a população negra.

Desde que o negro foi forçosamente introduzido no Brasil para ser explorado pelo colonizador português, a história oficial tende à invisibilidade da população negra, negando-lhe o protagonismo social, desconsiderando o papel de influenciador na constituição do país. À custa do negro escravizado floresceu a agroindústria, o indigno tráfico de vidas produziu riquezas sem que os condenados usufríssem de parte de tudo que eles produziram. Mesmo nessa condição de cativo explorado, a historiografia nacional não deve se escusar do reconhecimento da atuação negra que deu contornos à sociedade brasileira.

O pensamento internalizado de supremacia branca pelo imaginário coletivo vige e tem por artifício dissimulador a suposta democracia racial — disfarce para encobrir a vulnerabilidade social e os efeitos nocivos da prática discriminatória contra as minorias marginalizadas. Em razão dessa concepção histórica de hegemonia de um grupo social, os negros de hoje têm uma condição social menos favorecida em relação àqueles que se declaram brancos e regem os desígnios deste país. A crueldade da colonização do invasor português arraigou-se no tipo de organização de sociedade — estratificada, hierarquizada e estruturada em desigualdades marcantes —, que o imaginário social carrega no padrão de subordinação e práticas de sujeição. Além de perceptível nas relações étnico-raciais, essa cosmovisão eurocêntrica se sustenta no ordenamento sociopolítico brasileiro, nas interações sociais cotidianas.

Segundo a perspectiva em que vige a relação de dominação e subalternidade, de padrão europeu, as relações étnico-raciais vigentes resistem aos efeitos do *colonialismo* desenvolvido no continente americano de outrora que, para Quijano

(1992, p. 440), dentro dele foi engendrada a *colonialidade*, a qual tem revela seus efeitos na forma de dominação existente no mundo globalizado:

A colonialidade, em consequência, é ainda o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo, como ordem político explícito, foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições nem as formas de exploração e dominação existentes entre as pessoas. Mas não parou de ser, há 500 anos, seu marco principal. As relações coloniais de períodos anteriores provavelmente não produziram as mesmas sequelas e, sobretudo, não foram a pedra angular de nenhum poder global (QUIJANO, 1992, p. 440).

O tipo de estrutura social atual dispõe ainda de traços do modelo transplantado pelo invasor português para as terras ameríndias, haja vista a dicotomia superioridade e inferioridade nas relações entre os diferentes grupos sociais. As interações se apresentam envoltas em relações de poder em que grupos excluídos estão sujeitos à exploração e subjugação da elite dirigente. Considerando o quadro sócio-histórico de “invenção” do Brasil, os efeitos consequentes da forma como a historiografia brasileira é trabalhada, em que a invisibilidade intencional dos negros atende aos propósitos da história forjada na empresa colonialista europeia, perpetuam-se as atitudes discriminatórias raciais e as desigualdades sociais.

A negação de plena inclusão social do negro, já consolidada historicamente, também se encontra nas práticas pedagógicas quando a abordagem sobre a população desconsidera a igualdade étnico-racial. Tratando-se de enaltecer a formação da nação brasileira — enquanto uma sociedade político-moderna —, prevalece o discurso hegemônico da classe dirigente com poder de mando.

Nação em seu sentido político moderno, é uma comunidade de indivíduos vinculados social e economicamente, que compartilham certo território, que reconhecem a existência de um passado comum, ainda que diverjam sobre aspectos desse passado; que têm uma visão de futuro em comum; e que acreditam que esse futuro será melhor se se mantiverem unidos do que se separarem, ainda que alguns aspirem modificar a organização social da nação e seu sistema político, o Estado. (GUIMARÃES, 2008, p.145).

Nessa concepção de sociedade moderna, há o silenciamento das minorias excluídas. Encontra-se arraigado no imaginário social a ideia apregoada de relações cordiais entre senhor e escravo, ressalta-se ainda a imagem de escravo passivo e submisso nos estudos sobre o período escravocrata. Conforme salientou Moura (1987, p. 7) na penúltima década do século XX: “a maioria desses estudos pouca ou

nenhuma importância se dá ao papel do escravo como participante do processo contraditório de lutas e reajustes que caracterizou o sistema escravista”.

Entretanto a ordem na época presente visa à reeducação de relações étnico-raciais positivas, com a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da escola básica. Eis uma ação afirmativa na persecução de uma autêntica democracia racial, que instiga os educadores para a problematização da falsa inexistência do racismo e o combate a todas as formas discriminatórias. Nesse propósito, Silva (2009, p. 267) afirma que com o advento da Lei nº 10.639 de 2003 os educadores são encorajados “para a necessária elaboração de pedagogia antirracista”: “pedagogia esta que, em diferentes contextos, adquire contornos próprios, soluções peculiares, direcionados sempre pelos objetivos comuns da Educação Nacional”.

Diferente das práticas pedagógicas homogeneizantes e alinhadas a currículos concebidos em políticas educacionais universalistas, vige o compromisso com um ensino que preza pela diversidade dos diferentes grupos étnico-raciais, com novas posturas de afirmação da população negra. As ações dirigem-se à concretização da verdadeira democracia racial em que todos tenham oportunidades às mesmas condições de vida e ao pleno exercício de cidadania. Estratégias pedagógicas de valorização das diferentes culturas e de igualdade racial são atitudes que se fazem necessárias à implementação da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

Nesse propósito, e como ação afirmativa de reconhecimento do protagonismo negro na historiografia nacional, a qual ainda se mostra omissa a respeito dos meandros sócio-históricos que envolvem os negros, deve fazer parte dos conteúdos curriculares a trajetória do amplo movimento negro de resistências desde a época do escravismo brasileiro. Contra o sistema excludente, de desigualdades e injustiças sociais, há uma história de lutas e resistências empreendida pela população negra.

Embora tenham sido impostos os padrões cultural e religioso pelo escravizador, de negação total à existência digna de humanidade, conservou-se viva a ancestralidade negra, seus valores, sua cosmovisão, sua cosmogonia para que adviesse resistência contra o dominador e o próprio sistema escravista. Em todo o território brasileiro deu-se a mobilização de negros na criação de estratégias de lutas. Não prevaleceu a inércia dos escravizados diante exploração do dominador, jamais fixou-se na mente do negro africano a aceitação de sua submissão, muito menos a

concepção do *doce inferno*⁴ para justificar suas agruras. Ele não assimilou a ideia de abençoada gratidão aos seus algozes por ter sido arrancado de seu “mundo selvagem” para o “cativeiro de salvação eterna”.

Contra a longa tentativa de solapar as identidades dos povos africanos, a luta organizada nas suas variadas formas difundiu-se em diferentes lugares do Brasil, a população negra sempre se opôs ao sistema discriminatório da sociedade brasileira:

Múltiplas são as formas de resistir dos/as negros/as: estes fizeram e fazem uso desde a vinculação e pertencimento por meio das famílias negras, que, a despeito de que essas não foram constituídas no escravismo, outras fontes históricas têm revelado o contrário, que criaram uma rede complexa de amparo fundamental para fortalecê-los na sua luta contra a opressão. Essas famílias foram constituídas dentro do contexto possível com configurações específicas, nem sempre lida pelo Estado e pela sociedade como instituição que cumpria seu papel de socialização e fortalecimentos de vínculos. (MADEIRA, 2017, p. 26).

Os negros sempre se mobilizaram e resistiram ao racismo institucionalizado, estiveram sempre empenhados na reivindicação de exercício da plena cidadania e na perseguição da igualdade racial. De muitas maneiras, a população negra procurou denunciar as práticas de discriminação racial, as restrições a sua inclusão social e procurou fortalecer sua identidade étnico-racial.

Graças às pesquisas empreendidas por numerosos núcleos de estudos afro-brasileiros do País várias fontes históricas têm desvendado fatos e dado visibilidade a memórias dos negros há muito esquecidas. À historiografia oficial, interessou unicamente informar dados acerca do empreendimento mercantilista e do acúmulo de riquezas. Logo, a empresa colonial necessitava de braços e a concepção teológico-jurídica abarcava o desígnio do orbe cristão quando condenou o escravo africano à servidão, para pintar a imagem de que “o Brasil seria o purgatório dos negros, e as injustiças da escravidão, o instrumento da justiça divina em favor da salvação eterna” (CAMPOS, 1999, p. 26).

A mão de obra escrava não foi apenas um componente das forças produtivas do sistema mercantil, pois o negro africano também transformou a dinâmica social. Pela rebeldia, influenciou deveras o transcurso do sistema socioeconômico vigente, bem como as relações de conflitos de senhor-escravo. Os negros de utilizaram de

⁴ Expressão para Engenho de Açúcar, intitulada no sermonário do padre Antônio Vieira, sacerdote português santificado pela Igreja Episcopal Anglicana do Brasil.

variadas formas de resistência ao sistema de dominação da escravidão e às condições degradantes a que eram submetidos. Todo o período contou com movimentos (guerrilha, insurreições, quilombagem) de combate e formas de protesto contra a opressão escravagista.

Nesse embate entre opressor e oprimido, toda a barbárie praticada por senhores brancos contra os escravos ia desde os artifícios mais simples de coação a sofrimentos físicos cruéis. Similarmente, algumas senhoras de escravizadores também foram impiedosas no trato com a escravaria. Quando não morriam em decorrência das violências, muitas negras eram mutiladas. “As crônicas da época falam que olhos, seios, mãos e mesmo vaginas assadas foram servidas a senhores lúbricos” (CHIAVENATO, 2012, p. 112). Muitas sinhás tiravam desforra de seu ciúme ao mutilar o corpo das escravas abusadas pelos senhores, servindo-lhes tais partes como iguarias ou sobremesas.

Não eram unicamente as sevícias que atormentavam a vida dos escravos. Nesse cenário de rigores à completa sujeição, muitos negros foram acometidos por um estado de melancolia profunda — o banzo. Quando o doente não morria em consequência desse estado depressivo, ele apelava para o infortúnio da autoeliminação, pois, conforme Goulart (1972, p. 123), “além de constituir na abreviação dos sofrimentos físicos e morais que o atormentavam, o negro via no suicídio, por igual passo, certa modalidade de vingança contra o detestado Senhor”. Um profundo desgosto poderia levar o escravo a pôr termo à própria vida em virtude dos execráveis sofrimentos que o levava ao desespero.

Ele se utilizava de qualquer tipo de arma, provocava asfixia, estrangulava-se, ingeria venenos, afogava-se, empanzinava-se de barro quando sofria alguma punição ou se encontrava na iminência de um castigo, além de não mais suportar as agressões do seu dono. Quanto aos atentados contra a própria vida, eles não eram destituídos de significados, nem representavam mera fraqueza do condenado ao cativeiro:

Embora alguns escravos recorressem às armas de fogo, ao enforcamento, ao envenenamento, a maior parte dos suicídios era por afogamento, pois tinha um significado muito específico, sobretudo para os africanos. Em algumas línguas — kilongo, quimbundo e umbundu — da região Centro-Ocidental, o mar, chamado de kalunga, representava a separação entre o mundo dos mortos. Além disso, a cor branca significava justamente a morte, porque os espíritos eram brancos e os homens pretos. (MATOS, 2007, p. 111).

Entretanto, a autoeliminação não foi o recurso predominante de combate às agruras impostas pelo escravizador. Por mais que a historiografia seja omissa sobre o papel do negro na sociedade brasileira, apresente-o de forma inferiorizada e marginalizada, apele para a omissão das resistências históricas empreendidas, com todas as humilhações sofridas, a população negra também se sentiu encorajada a lutar contra a sua condição de jugo.

O servilismo institucionalizado do sistema desumano cultuado pela gente branca civilizada não demoveu o escravo de insurgir-se contra a exploração aviltante: ele nunca submeteu-se ao escravizador sem revolta, nem se mostrou conformado com sua condição. Quer fosse a sua reles condição de mercadoria semovente, quer fossem os tormentos infligidos a ele, nada o impedia de se rebelar, a sacratíssima ação dos pregadores não obteve dele a obediência irrestrita, nem os acertos os dobrava. “Antes, um subjugado; e se como subjugado obedecia, como inconformado reagia. Suas manifestações de intolerância tanto mais são dignas de admiração, quando se consideravam os terríveis obstáculos enfrentados para concretizá-las” (GOULART, 1972, p. 21).

Embora a liberdade consistisse em um sonho além de sua condição de semovente, muitos escravos empreendiam fuga de seus donos. Desvencilhar-se dos arroubos de perversidade e do trabalho esgotante eram as razões para a fuga. De acordo com Pereira (2012, p. 34-35), a fuga do cativo foi o recurso radical de luta contra a escravidão, do século XVI ao XIX — uma ação que podia se alternar ou combinar com estratégias de negociação e conciliação que as circunstâncias determinariam a mais propícia. Quando havia o fim de pressionar o senhor a considerar as queixas e reivindicar benefícios, a ação era caracterizada de *fuga-reivindicatória*. Se o propósito era de evadir-se das agruras da servidão, *fuga-rompimento*.

As fugas consistiam em uma manifestação de rebeldia que os escravos se utilizavam tanto para pressionar seu senhor quanto para aventurar-se numa pseudoliberalidade por meio da quilombagem. Decorrente das bárbaras condições do cativo, de negação ao próprio sistema, de verem seus costumes tolhidos pelos senhores ou contar com mais dissabores, esse era o recurso para alterar as condições de trabalho, sua sobrevivência, garantia ao cultivo de roças próprias, não venda de parentes, dias festivos ou de descanso.

Uma fuga breve era um meio de resistência ao cativeiro, pois serviam para pressionar os escravizadores à negociação. Ao contrário da qualificação de povos bárbaros atribuída pelo dominador branco, os negros se articularam durante todo o período escravocrata ao promover revoltas, insurreições ou quaisquer outras formas de protesto contra o sistema vigente.

Como meio de evitar as fugas de escravos, o Código Filipino previa medidas coativas a eles. Posto que a legislação da época dispunha de normas repressoras à prática de refúgio a escravos fugidos, era comum que alguns senhores brancos os acoitassem em seus domínios para sua exploração, sem ressentirem-se dos rigores de penas incursas nos dispositivos legais. A previsão dessa ação tida por criminosa, por vezes, era negligenciada pelas autoridades, não tendo, pois, efetividade contra as escapadas dos escravos.

Por não ter nunca se submetido pacificamente ao cativeiro, o escravo mostrou seu inconformismo ao reagir violentamente contra seus opressores de forma individual ou coletiva. A união nas revoltas se fez presente nas fugas para a organização de quilombos — sociedades aos moldes de reinos africanos autossustentáveis com poder de guerrilhas — que se proliferaram no recesso das matas. O quilombo foi a maior organização social de reação dos escravos porque significava a afirmação de luta contra o cativeiro e que imprimiu forte papel na dinâmica da sociedade, constituindo-se em ameaça à estrutura sociopolítica, como mostra Silva (1987, p. 21):

O modo de viver nos quilombos foge a todos os modelos de sociedade que até hoje conhecemos ou nos são apresentados. Para a época, tornava-se inaceitável tal proposta social. Atualmente, é chamado de “revolucionário” aquele que retoma a prática de um quilombola, rebelando-se contra as estruturas que não o deixam realizar-se enquanto da história do povo negro.

Ainda que alguns quilombos com grande concentração demográfica estivessem localizados próximos a áreas urbanas e fossem alvo de perseguições, tais comunidades atuaram junto à população livre no fornecimento de produtos e alimentos. Entre os quilombolas, havia a prática de ataques a engenhos, fazendas e viajantes nas estradas.

Uma outra forma de reagir à cruceira servidão desumana se deu pela sanha do oprimido: utilizando-se de diferentes recursos, o escravo padecente esboçou revolta ao recorrer ao assassínio de seus torturadores. Os revoltosos não só faziam uso de suas ferramentas de trabalho para eliminar seus algozes, como também se valia de venenos, cobras peçonhentas junto à cama de suas vítimas, escorpiões em

botinas, posse de armas de fogo de seus detratores, qualquer instrumento cortante ou peça contundente para abater seu opressor. Além do senhor e seus familiares, sobre o feitor recaía a desforra dos sofrimentos do cativo em sua ação vingativa.

Mesmo ciente das sanções prescritas no ordenamento jurídico, o enfurecido escravo via-se satisfeito com a vingança sobre seus escravizadores, pois sua ação significava a própria aplicação da justiça às injustiças sofridas por ele que não mostrava arrependimento pelo feito, nem se abalava ao saber da punição para seus atos: dezenas de açoites (já habituais), a pena das galés (sentença de trabalhos forçados!), a pena de morte.

Além desse quadro degradante de crueldades, faz-se necessário destacar também a reação dos escravos contra seus escravizadores:

Podemos afirmar e informar aos menos avisados, ser elevadíssimo o número de senhores, senhoras, e feitores de escravos, bem assim de seus familiares, que sucumbiram às mãos de muitos daqueles que, por seu turno, vinham também a ser vítimas de um regime que só lhes oferecia sacrifícios, sofrimentos, humilhações, e revolta. (GOULART, 1972, p. 145).

Tais qual a população indígena, os negros participaram de revoltas populares (ainda que fossem forçados por seus proprietários), cujos resultados acabavam atendendo exclusivamente aos interesses da classe senhorial. E a historiografia nacional acabou por marginalizar os levantes históricos empreendidos por negros, sendo tais revoltas negras desprezadas pela história oficial, consideradas simplesmente motins contra a ordem social estabelecida. Se não há menções depreciativas a respeito dos negros ou algum relato de fatos de suposta ameaça à ordem social, prevalece a omissão sobre o protagonismo negro. Há a valorização de personagens históricos pelos feitos junto à classe dirigente em detrimento da marginalização dos negros na sociedade.

Segundo Chiavenato (2004, p. 91), quando a história oficial se reporta às lutas de africanos e afrodescendentes: “uma das características mais frequentes da historiografia tradicional é classificá-las à margem da história. Coisas de menor importância, casos de polícia e de capitão do mato, pois as rebeldias negras não influem na ‘grande história’”. Até o final do século XX, era forma como se apresentava a versão oficial dos fatos históricos: o olhar etnocêntrico do colonizador. Desde quando os europeus invadiram e ocuparam o território brasileiro, houve o desprezo sobre os subjugados; ao invasor convinha exclusivamente a servidão dos outros

povos para a exploração das riquezas das novas terras. Logo, as narrativas históricas não trazem os negros como agentes históricos, senão como gente desprezível para serem escravizadas. Tais quais os indígenas, os negros tiveram sua história negada, cultura e religião menosprezada, enfim, a existência marginalizada.

Contudo, durante a Invasão Holandesa, táticas de guerrilhas foram usadas em lutas em que os negros participaram de forma ativa, tanto do lado dos portugueses quanto do lado batavo. Em outros momentos, negros foram utilizados como massa de manobra e mortos em combates de interesses dos latifundiários. A respeito da participação de escravos em movimentos sociais, Moura (1994, p. 47) ressalta que “as classes senhoriais racistas sempre viram essa participação como um perigo social, procurando, por isto, colocar os negros (escravos ou livres) como simples massa de manobra a fim de satisfazerem os seus objetivos estratégicos”

Geralmente as insubordinações ou motins de escravos visavam a mitigar seu sofrimento ou obter permissão de seus senhores para usufruir de algum benefício pessoal. Contudo, eles não foram meros coadjuvantes na história concebida pelo branco europeu porque suas ações sempre despertaram preocupação para o escravizador. Temia-se uma convulsão social, pois sempre pairava sobre a elite dominante o medo de revoltas de maiores proporções.

Quanto às revoltas dos negros, raramente havia a pretensão política de se abolir a escravidão, ainda que os levantes exercessem pressão contra o sistema escravista. Como observado por Moura (1994, p. 43), a libertação dos escravos pouco fez parte de planos de revoltas como foi na Inconfidência Baiana:

Se na Inconfidência Mineira não podemos ver a ação prática dos negros (mesmo porque foi movimento sem prática política), na Inconfidência Baiana (Revolta dos Alfaiates), de 1798, essa participação é bem mais visível e direta. Isto porque a Inconfidência Baiana tinha objetivos muito mais radicais, e a proposta de libertação dos escravos estava no primeiro plano das suas cogitações, os seus dirigentes eram, na sua maioria, negros forros, negros escravos, pardos forros, artesãos, alfaiates, enfim componentes dos estratos mais oprimidos e/ou discriminados na sociedade colonial da Bahia da época.

Durante todo o período escravocrata, deu-se o movimento de rebeldia dos negros, haja vista as dificuldades do aparelho de repressão existente para conter as manifestações. A ameaça à base do sistema escravista era constante porque sempre havia protestos, quer fossem individuais ou coletivos.

Uma das formas de protesto racial e social exercido pelos escravos, mais representativa, foi o quilombo, porque exigiu da classe senhorial recursos diversos para o combate das unidades quilombolas espalhadas por todo o território nacional. “O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região onde existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil” (MOURA, 1988, p. 103).

Bem diferente da ideia que se procurou incutir no imaginário social de que a classe senhorial e os escravos conviviam harmoniosamente (um meio de encobrir a violência do escravismo), a existência de organizações quilombolas configura relações conflituosas entre escravizador e escravizado. Esses ajuntamentos de quilombolas foram núcleos de resistência do domínio escravocrata e refúgio para aqueles que conseguiam fugir do sofrimento do cativo ou de problemas com a lei. Os quilombolas desenvolviam uma agricultura de subsistência e mantinham relações clandestinas com agrupamentos populacionais próximos, ainda que fossem refugiados. “Nessas comunidades, a economia e os frutos do trabalho eram considerados coletivos. A construção das moradias e a segurança estavam permanentemente associadas à defesa coletiva, na luta contra as invasões” (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012, p. 32). Enfim, o quilombo dispunha de um sistema de hierarquia interna que o caracterizava, era organizado como fortificação com base de produção econômica e estruturado conforme o número de habitantes.

No recesso das matas da Serra da Barriga, deu-se a mais representativa organização social de refugiados negros que mais deu trabalho ao sistema colonial de repressão. Localizado na capitania de Pernambuco, entre o cabo Santo Agostinho e o rio São Francisco, Palmares (hoje pertencente a Alagoas) foi a resistência quilombola que suportou sessenta e seis ataques de expedições coloniais:

Na história das revoltas escravas brasileiras, a de Palmares ocupa lugar ímpar. Não foi apenas a primeira, mas, também, a de maior envergadura. No decurso de quase um século os escravos da então capitania de Pernambuco resistiram às investidas das expedições continuamente enviadas por uma das maiores potências coloniais do mundo. Projeta-se como o acontecimento dominante da história pernambucana na segunda metade do século XVII e como um dos mais sérios problemas para a administração colonial lusitana teve de enfrentar no Brasil. Pois inúmeras vezes a coroa admitiu francamente que a extinção de Palmares teve uma importância comparável à expulsão dos holandeses. (FREITAS, 1982, p. 12-13).

Palmares, por si só, representa a resistência histórica dos negros contra a opressão do dominador. No recesso da Serra da Barriga, estruturou-se um sistema sociopolítico e autossuficiente que subsistiu por longo tempo. Foi uma reprodução de uma parte da África que exerceu constantes ameaças para as autoridades governamentais.

Outro movimento de rebeldia em que os negros atuaram como agentes políticos foi a insurreição de 1835 — levante de escravos de maioria muçulmana na cidade de Salvador, capital da Bahia —, que visava sobretudo à libertação dos africanos da escravidão. Num cenário de instabilidade política e numa sociedade em que a mobilidade social existia mas não escapava ao estigma da inferiorização, após a engendrada Independência em 1822, a sociedade brasileira esteve imersa em divergências que se transformaram em revoltas populares contra o sistema monárquico. E os escravos da Bahia tornaram-se célebres por sua rebeldia, adiantando-se até aos movimentos de protesto da plebe livre:

Na Bahia, o termo 'plebe' fazia parte do vocabulário da época ao lado de substantivos negativos como "canalha", 'classe baixa do povo', 'população', etc. Neste texto se refere basicamente às pessoas pobres livres: artesãos, vendedores de rua, lavadeiras, ganhadores, vagabundos, prostitutas, homens e mulheres na maioria dos casos com alguma ascendência africana, mas também os relativamente minoritários brancos pobres.

Quanto à plebe em movimento, em seu momento de agitação social, incluía também os escravos, sobretudo os nascidos no Brasil. Eles eram elementos atentos à pulsação urbana e penetravam nas brechas abertas por manifestações de rua cujo ritmo e estrutura lhes garantiam certo anonimato" (REIS, 1986, p. 39).

Conquanto em 1830 muitos escravos tenham sido espancados na rua, apedrejados ou linchados após a insurreição liderada pelos nagôs, quando esses rebelados invadiram estabelecimentos comerciais para obter armas, a população negra oprimida não se desestimulou com o resultado. Houve mobilização dos negros para a grande revolta arquitetada em 1835 — um fato histórico marcante. De acordo com Reis (1986, p. 64), havia a tradição baiana nas rebeliões espontâneas ou planejadas, as quais se multiplicaram a partir do início do século XIX, que foram frustradas ou permaneceram apenas como ato conspiratório:

A Bahia foi uma das regiões mais agitadas do país. De 1820 a 1840 a província foi o palco de uma guerra anticolonial, revoltas militares, motins antiportugueses, quebra-quebras e saques populares, rebeliões liberais e federalistas, e levantes de escravos. Esse clima de conflito generalizado

explica em parte o aparecimento da rebelião de 1835. Os rebeldes africanos parecem ter compreendido que as rupturas institucionais e divisões entre os brasileiros livres poderiam lhes facilitar o sucesso revolucionário. (REIS, 1986, p. 38).

Essa rebelião marcou ocorrida na capital baiana teve repercussão histórica e revelou quão estruturados com sua tradição de lutas contra os senhores. Dominada pelas tropas do governo, a rebelião foi contida, todas as moradias de negros (escravos e livres) foram vasculhadas e patrulhas exerceram um controle intenso dia e noite. Nessa revolta, mesmo tendo sido delatada, os rebeldes revelaram bravura contra as forças públicas até serem contidos. Após uma repressão severa, ocorreram muitos açoites públicos, deportação para a África de condenados, vendas de bastantes deles para regiões brasileiras diferentes, além de sentenciados a pena de morte:

Houve ainda os condenados à morte: cinco foram os que pagaram com a vida por não quererem viver no cativo, ou com ele não concordarem. No dia 14 de maio de 1835 eram fuzilados. Foram eles: os libertos Jorge da Cunha Barbosa e José Francisco Gonçalves e os escravos Gonçalo, Joaquim e Pedro. Condenados à forca, não encontrou o governo carrasco que os executasse. (MOURA, 1987, p. 71).

Como oposição resistente ao sistema escravista, os negros mobilizaram-se ainda através de associações religiosas, sem que a sacratíssima Igreja deixasse de ser conivente com o cativo, nem desfavorável à estratificação social pautada na superioridade e inferioridade dos povos. A legitimação da Santa Igreja fundamentava-se na deturpação de passagens bíblicas para declará-los seres desprovidos de alma; os atos violentos, humilhações e barbaridades à integridade dos negros consistiam tão somente em meios deles expiarem seus pecados de infiéis.

As organizações religiosas foram estratégia para a apartação dos diferentes povos africanos, cujo fim maior era precaução contra possíveis sublevações. Segundo Chiavenato (2012, p. 93), a divisão consistiu em meio de amortizar os choques provenientes da escravidão, tornando as irmandades em força disciplinadora; elas “enfraqueceram a consciência social dos escravos, transformando-se em instrumentos para reivindicações menores, quase sempre de ordem religiosa, ou pedindo pequenos benefícios para os negros forros”.

Impedidos de participar das irmandades dos brancos, os negros tiveram a permissão para criarem as irmandades dos homens de cor. Ainda que se preocupassem com os aspectos recreativo e social, tais associações eram reguladas

pelo orbe cristão vigente. Formadas por não clérigos nos centros urbanos, elas se dividiam e podiam ser compostas por boçais, africanos segundo sua origem, mulatos ou crioulos.

Outrossim, essas agremiações tinham um fim social, pois geravam relações de solidariedade entre seus membros e criavam espaços para as manifestações culturais africanas. Por exemplo, as festas e os funerais foram oportunidades para realçar os vínculos de pertencimento dos membros dos grupos e também momentos para empreender força de resistência ao escravismo. Tais organizações tinham por fim “[...] os carentes, assistência aos enfermos e encarcerados, organização de funerais e garantia de sepultamento honroso, defesa contra maus tratos, ajuda na obtenção de alforria etc., as irmandades desempenhavam papel fundamental na vida dos negros” (LOPES, 2004, p. 345).

Até o início do século XIX, as diferentes formas coletivas de reação sempre foram articuladas pelos envolvidos, criando climas de tensão junto aos escravizadores. Ao contrário da história oficial, em que os levantes são mostrados com o intuito de promover a desordem social ou apontados como meros acontecimentos de baderneiros sem propósitos definidos, eles simbolizaram a insatisfação com o sistema escravista vigente.

O histórico de insurreições negras por todo o território brasileiro sempre despertou o medo junto à classe senhorial, haja vista a historiografia que aborda a prática de violência de escravos de reação aos sofrimentos do cativo. Porém, os negros também atuaram junto ao movimento de combate à permanência da escravidão. Nas primeiras décadas do século XIX, o abolicionismo — o movimento político que visava abolir a escravatura nas Américas — já se fez marcante para abalar a estrutura do sistema escravista, e mais ainda a partir de 1850 na luta contra o tráfico negreiro.

As sociedades abolicionistas, criadas entre 1850 e 1880, atuaram pelas reformas na instituição do escravismo, na alforria de escravos, na realização de encontros e conferências em defesa da extinção do desumano cativo. Nos últimos anos da escravidão, o movimento pró-abolição contou com a participação de pessoas influentes na criação dos quilombos abolicionistas, foram lideranças atuantes no meio político da época.

Já bem consolidado, o movimento abolicionista angariava manifestações públicas, reivindicando a emancipação dos últimos escravos ou a abolição da

escravidão. Houve colaboração nas fugas em massa de escravos e os jornais e as associações se posicionavam favoráveis à imediata abolição da escravidão, manifestações populares diversas ocorriam nas cidades, muitas vezes resultando em choques com as autoridades locais.

Em muitos movimentos sociais, de alguma maneira, os negros eram arregimentados por seus proprietários para engrossar a luta em negócios que visavam essencialmente aos interesses exclusivos da classe dirigente, cujo desfecho resultava em perdas maiores aos escravizados. Sobreveio o sacrifício de muitos negros na Guerra dos Farrapos

A Revolução Farroupilha foi um movimento armado, com início no Rio Grande do Sul (1835-1845) e liderado por estancieiros gaúchos contra o governo imperial de D. Pedro II. Embora sem ambições republicanas no seu início, os farroupilhas terminaram proclamando a República de Piratini. Entre outras medidas que tomaram, incluía-se a abolição do trabalho escravo. Não tendo ocorrido a abolição com a Independência, os escravos não perderam a esperança. (MOURA, 2013, p. 185).

Diferentes não foram as consequências da Guerra do Paraguai (Guerra da Tríplice Aliança, que envolveu Argentina, Brasil e Uruguai) com falsas promessas de liberdade e consequente reescravização de vários sobreviventes dos conflitos.

Durante os longos dez anos de guerra farroupilha, os iludidos negros são expostos ao sacrifício: “após o combate um relato oficial diz a Caxias que 80% dos mortos, de ambas as partes, são negros” (CHIAVENATO, 2004, p. 66). Por sua vez, o resultado da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) resultou no extermínio da população masculina paraguaia, enquanto as mentes excêntricas do Brasil — defensoras do plano eugenista de branqueamento — conseguiram com o conflito reduzir consideravelmente a população negra:

A guerra contribuiu, entre outras coisas, para matar negro. Nesse período processou-se uma acelerada “arianização”, diminuindo os 31,2% de negros na população em 1850 para 15,2% logo depois da guerra. Enquanto a população branca cresceu 1,7 vez, a negra diminuiu 50%, a contar-se dos 15 anos próximos à guerra (1860-1875). Foi a primeira vez na história do Brasil que o número de negros diminuiu, não apenas proporcionalmente em relação à população branca, mas também em números absolutos, comparando-os com os anos anteriores. Em 1800, havia 1 milhão de negros; em 1860, 2,5 milhões; em 1872, apenas 1,5 milhão. Não se está afirmando que eles morreram na guerra, mas desapareceram **na** guerra e **durante** a guerra. (CHIAVENATO, 2012, p. 195, grifo do autor).

Após esse conflito, intensificou-se mais ainda o movimento abolicionista. Instaurada a crise do sistema escravista e extinto o tráfico negreiro, advêm as leis de “proteção ao escravo”: Leis do Sexagenário e do Ventre-Livre, extinção da pena de açoites, proibição de venda escravos com separação de membros de uma mesma família. Na verdade, tais providências foram medidas de proteção ao bem dos proprietários, visando estender por mais tempo a exploração das peças humanas porque, *a priori*, não se mostrava rentável a mão de obra de imigrantes.

A nova mão de obra já estava planejada quando foi promulgada a Abolição e os escravos foram abandonados à própria sorte, buscando meios de sobrevivência sem que exercessem deveras a sua cidadania porque não ocorreram reformas estruturais para a sua inclusão social. Ignorava-se que o contingente de ex-escravos fora a força que desempenhou todas as funções vitais dos seus detratores, os mesmos que os levaram à marginalização. Os negros foram preteridos pelos imigrantes (reprodutores escolhidos para purificar a sociedade brasileira) e postos à esquecidos, junto com o período de escravização.

Vinculado à ideia de esquecimento do período escravocrata, houve o silenciamento acerca da contribuição do negro na formação da nação, bem como as lutas empreendidas pela igualdade racial. A negação e a indiferença coadunavam com o *statu quo ante* de supremacia branca. Se bem que a prática do racismo no Brasil se distinguisse daquela desenvolvida nos Estados Unidos ou na África do Sul, atos brutais semelhantes se fizeram presentes aqui no trato aos negros acusados de delitos. Nos anos finais da Escravidão e nos primeiros do Pós-Abolição, quando ocorreram assassinatos públicos e coletivos contra negros, tais atos se deram com requintes de selvageria, como a mutilação de corpos e sua exposição em árvores — tão bárbaros quanto àqueles atos condenáveis em terras estadunidenses.

Embora esporádicos, há registros pesquisados no Oeste Paulista de linchamentos. São casos que mostram a influência dos noticiários dos jornais tradicionais brasileiros de culto ao desprezo à população negra, cujos eventos serviam para intimidar os negros a assumirem sua condição de inferioridade diante da superioridade racial branca. “Os linchadores brasileiros sem dúvida imitavam os linchamentos norte-americanos — ou as descrições destes que liam nos jornais, mas os imitavam porque essa forma de ação coletiva ressoava com seus sentimentos a respeito dos negros linchados e dos negros em geral” (MONSMA, 2014, p. 199). Foi,

pois, um dos desdobramentos da depreciação dos negros e das crueldades praticadas na sociedade escravista.

Assim como a escravatura coube exclusivamente à classe dirigente do País explorá-la, a mesma elite incumbiu-se da extinção do escravismo a partir de um ato solene. Os mesmos escravizadores aboliram-no por meio de um dispositivo jurídico sem que a massa de ex-escravos fizesse realmente parte da população como cidadãos dignos de direitos.

Depois da empolgação do 13 de maio, o fim dos desvarios de José do Patrocínio com o *Isabelismo* (eterna gratidão de benevolência da princesa regente), a criação da *Guarda Negra* e os desvarios de alguns ex-proprietários em manter em cárcere privado libertos, espancá-los e tentar exercer o domínio sobre eles, os negros precisaram continuar suas lutas quando se refizeram do alheamento e da euforia cega com a promulgação da escravidão que em nada mudou-lhes a condição de excluídos:

A áspera estrada do negro pela conquista da cidadania começava. Julgando-se cidadão, pensando poder invocar os seus direitos, o egresso das senzalas teve uma grande decepção. A sua cidadania nada mais era do que um símbolo habitualmente elaborado pelas classes dominantes para que os mecanismos repressivos tivessem possibilidades de elaborar uma estratégia capaz de colocá-lo emparedado num imobilismo social que dura até os nossos dias. (MOURA, 1994, p. 64).

Entretanto o descaso e a irresponsabilidade da classe dirigente branca não imobilizaram o movimento social dos negros. Estes não se dobraram às adversidades e à omissão estatal, continuaram galgando espaço para o reconhecimento de sua condição cidadã.

Tais quais as relações étnico-raciais que nunca foram brandas e dóceis durante a escravidão, interações sociais continuaram sob conflitos raciais e desigualdades sociais no pós-Abolição, numa sociedade consolidada ainda no Antigo Regime: “A escravidão negra fez parte e marcou profundamente a formação e o desenvolvimento da sociedade colonial brasileira, caracterizada por ser uma sociedade escravista com traços de Antigo Regime” (FERREIRA, 2012, p. 3). A estratificada sociedade brasileira da época usufruía do escravismo em que sujeitos juridicamente considerados objeto, sobre si, existia um direito de propriedade, restrito a pessoas privilegiadas, as quais podiam livremente dispor da vida daqueles subjugados à escravidão.

Embora fosse um país com uma majoritária população de negros e mestiços, sustentava-se a inferiorização sobre os egressos do cativeiro os quais conspurcavam

a imagem de povo branco civilizado, que as elites desejavam mostrar ao mundo. De força motriz da nação durante séculos de espoliação e torturas, os negros passaram a ser vistos sob estigmas e depreciações de gente abjeta. Desde então, a classe dirigente do país preocupou-se em eliminar o negro através do branqueamento da população nacional. O silenciamento sobre o papel do branco, de referência universal de ser humano, se fez presente ao longo do processo de problematização do negro. Não interessava à classe privilegiada do país com poder de mando deixar transparecer sua culpa no menosprezo e na exclusão dos grupos minoritários.

Não interessava ao grupo hegemônico e com poder de mando alterar *statu quo ante*, senão manter a ideia de superioridade da elite e conservar as vantagens dessa minoria privilegiada. Consoante parecer de Bento (2002, p. 27), “há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Esse silêncio e cegueira permitem não prestar contas, são interesses econômicos em jogo”. Assim, a classe hegemônica encarregou-se de produzir a história oficial nos feitos particulares.

Obstaculizadas todas as condições de exercício de cidadania, a população negra foi marginalizada, excluída do mercado de trabalho, restando-lhe tão-somente tarefas penosas, de somenos valia e paga irrisória. Nas cidades, os negros foram afugentados para as periferias, vivendo na informalidade ou em situações precárias de abandono e miséria. A falta de ocupação de muitos deles contribuiu para a perpetuação dos estereótipos e das manifestações de preconceito contra toda a população negra. Esse quadro condiz, pois, com os meandros da história oficial que são alvo de omissão, mas que urge vir ao conhecimento de todos.

Nada se alterou na estrutura da sociedade racista no pós-abolição. Levados pela falsa sensação de liberdade, os ex-escravos permaneceram vivendo à margem da sociedade. Foi uma realidade de miséria e exclusão social. A massa de negros abandonada tinha na subserviência o meio para sobreviver, pois a pseudoliberalidade “foi inacabada e junto dela vigoraram discursos e práticas de criminalização de conduta, como: a ociosidade, a vadiagem, a mendicância e a capoeiragem. Assim, a criminalização dos mestiços foi assumida como uma particularidade nacional. (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 466). A engendrada forma de extinção do trabalho escravo desdobrou-se em infame medida de atribuir ao negro a culpa por sua própria desgraça, que sua atribuída inferioridade justificava-se pelo passado da escravidão. Os registros oficiais trazem os fatos em proveito de interesses dos grupos dominantes

e, quando se trata de apontar as mazelas sócio-históricas, a gente oprimida é apontada como ameaça à ordem social. Por fim, sobrevive no imaginário social a propalada ideia de cordialidade entre os diferentes grupos étnico-raciais, ignorando-se a negação de condições de oportunidades à população negra acossada pelo legado do estigma da desqualificação.

Sem ocorrer quebra com a ideia de supremacia racial e discriminação sobre os negros, deu-se a reestrutura social com o advento da República, que não passou de formalismo das leis a condição de cidadania dos ex-escravos e seus descendentes. A República foi concebida para os interesses dos grandes cafeicultores que representavam a elite da época, o projeto mirabolante de europeização de um Brasil civilizado era posto em prática e a ideia de pureza da população visava à eliminação das raízes das “raças impuras” e de sua influência cultural.

Apesar de toda a exclusão racial, os negros sobreviviam de trabalhos domésticos, de limpeza pública, no comércio, no transporte de cargas, entre outras pequenas atividades. Nos grandes centros, alguns começaram a ser inseridos em classes operárias com a chegada da industrialização e das construções de ferrovias, no transporte público. Muitos engajaram-se no movimento operário, pois os operários europeus tinham necessidade de reforçar a representatividade junto aos empregadores e, em 1914, foi criada a primeira organização sindical dedicada à causa dos negros na cidade de Campinas, em São Paulo.

Além de participar das representações sindicais, os negros criaram associações com a finalidade de manifestar sua cultura, ainda que fossem alvo de depreciação nos jornais da época. Após 82 anos da fundação do jornal *O homem de cor* — primeiro periódico brasileiro a defender os direitos dos negros escravizados —, a imprensa negra abre espaço, de forma alternativa, com a produção de jornais próprios. Para divulgar eventos, promover discussões e reivindicar melhorias de condições, em 1915 é fundado *O Menelick* — primeiro periódico paulista dedicado à difusão da cultura negra e à defesa dos interesses da população afrodescendente. Posteriormente, vieram: *O Alfinet* (1918), *O Kosmos* (1922), *Tribuna Negra* (1928). Havia ainda periódicos publicados por associações.

A imprensa negra contava com o financiamento de associações negras, com arrecadações de festas, leilões e anúncios de publicidade, além das contribuições dos assinantes. Os jornais eram produzidos por diferentes profissionais como artesãos, funcionários públicos, jornalistas amadores, operários, profissionais liberais:

Além de servir de instrumento político de denúncia de desigualdade e da segregação raciais e para a divulgação de eventos culturais, esses jornais exerciam um papel moralizador, combatendo os jogos, as bebidas e a vadiagem, e incentivando a honestidade, o trabalho e os bons costumes. Ainda exaltavam os grandes heróis negros José do Patrocínio, André Rebouças e Luís Gama, como exemplos a serem seguidos. (MATOS, 2007, p. 189).

Empenhados em lutas e manifestações constantes, os negros passaram a reagir politicamente, pois ao longo das primeiras décadas republicanas o racismo institucionalizado transparecia nos projetos sociopolíticos excludentes, impedindo o exercício da cidadania dos negros prevista na Constituição em vigor. Havia discriminação racial dia a dia que iam de encontro aos preceitos constitucionais — que no cotidiano não tinham nenhuma serventia —, ocorriam práticas discriminatórias que podavam o negro do exercício de cidadania:

No início do século XX, algumas sociedades negras foram criadas para o enfrentamento de situações específicas de discriminação. Em 1909, os negros enfrentaram no Rio Grande do Sul um episódio surpreendente de discriminação racial. Tendo sido eleito deputado federal o negro Monteiro Lopes, houve uma tentativa de barrar a sua posse sem qualquer motivo legal convincente. Isso motivou a fundação do Centro Etiópico Monteiro Lopes em Pelotas. Na ocasião, o Centro Etiópico teve papel importante e foi o principal instrumento de mobilização e pressão para que a câmara empossasse o deputado. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 256).

No início do período republicano, políticas sanitárias de controle de epidemias não chegavam à população negra; as restrições impediam que os negros tivessem acesso a instituições educacionais; eles por vezes enfrentavam obstáculos para assumir cargos públicos; sofriam intimidação policial frequentemente, além de abordagens violentas das autoridades policiais; eram impedidos de frequentar bares, clubes, hotéis e salões de bailes.

Malgrado as adversidades e discriminações raciais sofridas, os negros por várias vezes se mobilizaram e participaram de campanhas políticas, manifestações, protestos e revoltas. Importantes também foram os espaços próprios criados que tiravam os negros da invisibilidade social: associação dançante, centro cívico, clube recreativo, grupo carnavalesco, time de futebol. Conforme ressalta Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 255): “por meio delas, ativistas negros desenvolveram ações de combate à discriminação racial e formularam diversas propostas de inclusão social da população afrodescendente”. As contendas de perseguição à inserção social

enfrentadas pelos negros pouco a pouco trouxeram visibilidade ao seu protagonismo na sociedade. As intervenções e manifestações reivindicatórias abalaram a suposta ideia de democracia racial e promoveram, ainda que de forma discreta, mudanças nas relações cotidianas.

Na primeira década republicana, o Brasil oficial deixou bem claro (e para o mundo) como era o racismo à brasileira através de uma das grandes instituições do país: a Marinha de Guerra do Brasil. O oficialato sujeitava a maioria os marinheiros (que era negra) ao açoite nos conveses das belonaves, obrigando os demais marujos a assistir a execução dos castigos. Deu-se, pois, uma insurreição exigindo a extinção dos espancamentos, que foi conseguida quatro dias após o levante em que os amotinados bombardearam e ameaçaram de devastação a Capital Federal do Brasil, cujas repercussões estiveram estampas em jornais importantes na época como *O Paiz*, *O Estado de S. Paulo*, *Le Figaro* e *New York Times*.

Comprometida a imagem da oficialidade brasileira, logo veio a retaliação quando foi criado um decreto para a demissão de marinheiros, independente do projeto de anistia aprovado:

São acusados de conspiradores, espalham boatos de que haveria uma outra sublevação. Finalmente, afirmam que a guarnição da ilha das Cobras havia se sublevado. Pretexto para que a repressão se desencadeasse violentamente sobre os marinheiros negros. O presidente Hermes da Fonseca necessitava de um pretexto para decretar o estado de sítio, a fim de sufocar os movimentos democráticos que se organizavam. As oligarquias regionais tinham interesse em um governo *forte*. Os poucos sublevados daquela ilha propõem rendição incondicional, o que não é aceito. Segue-se uma verdadeira chacina. A ilha é bombardeada até ser arrasada. Estava restaurada a honra da Marinha. (MOURA, 1994, p. 68).

Mesmo após ações governamentais de repelir a resistência negra contra as discriminações étnico-raciais, os negros continuaram se mobilizando. Impedidos de entrarem em estabelecimentos de lazer, ingressarem tanto em instituições educacionais quanto religiosas, disporem de prestação de serviços, ingressarem em repartições públicas e corporações militares, participar de seleção para ingresso em empresas industriais, os negros continuaram enfrentando as restrições ou violações de direitos. Após já consolidadas discussões acerca da consciência étnica da comunidade negra paulista na imprensa negra, deu-se a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 que, logo, criou uma milícia fretenegrina — organização paramilitar, cujos membros tinham carteirinha de identificação, usavam camisa branca

e eram respeitados pelas autoridades militares. Tendo por motivo principal o desinteresse, tanto das organizações políticas de base popular quanto dos partidos das elites em abraçar a causa dos negros, a FNB foi criada para a luta contra o racismo e estabeleceu várias ramificações por todo território nacional, reunindo 40 mil associados. Em face da ditadura implantada por Getúlio Vargas, em 1938 a FNB deixa de existir, após ter sido transformada em partido político em 1936. Embora as organizações e os movimentos sociais fossem tomados por subversivos, um dos fundadores muda o nome da entidade para União Negra Brasileira, mas a repressão leva-a à extinção.

Somente em 1943, o movimento negro reaparece no cenário político com a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre e representada em dez Estados da Federação (BA, CE, ES, MA, MG, PA, PI, RS, SC, SP). No ano seguinte, é criado o Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento, com o objetivo de combater a exclusão dos negros no teatro. Ressalta o historiador Domingues (2006, p. 141) que: “o TEN foi o primeiro movimento cultural a incursionar no desenvolvimento de uma estética dramática centrada na vida do negro brasileiro”.

Na concepção dos fundadores, o TEN significava um protesto pela ausência do negro nos palcos, razão que levava à pintura de ator branco de preto para a representação de personagens negros. O grupo contou com a participação de artistas de destaque no cenário nacional como Grande Otelo, Haroldo Costa, Léa Garcia, Pixinguinha, Ruth de Souza e Tião Macalé. Segundo Domingues (2006, p. 139, grifo do autor):

Com o tempo, o TEN não se restringiu a desenvolver atividades culturais, pois adquiriu uma dimensão mais ampla de atuação no campo político e social. Ainda em 1948, iniciou a publicação do jornal *Quilombo*, que funcionava como veículo de divulgação das ideias do grupo. Por isso, estampava em diversos números um programa que visava *Trabalhar pela valorização do negro brasileiro em todos os setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico*.

O TEN não se desprendia do seu propósito pedagógico. Além de combater o analfabetismo gritante, preocupava-se em proporcionar conhecimento às pessoas inscritas no curso oferecido, através de palestrantes convidados que abordavam diferentes temáticas culturais e do mundo das artes. Dentre dessa proposta educativa havia a valorização da negritude, a ênfase para a ancestralidade negra e uma postura

de combate à discriminação negra com o esforço de colocar em evidência a comunidade negra.

Os concursos de estéticas promovidos pelo TEN visava não só autoestima das mulheres negras como também prestava-se a quebrar o padrão vigente de beleza na sociedade racista. A empreitada educacional da entidade era de enfrentamento ao histórico processo de depreciação da população negra e para despertar o sentimento de pertença do grupo ao reunir tantos negros interessados no curso.

Por sua vez, Pereira (2012, p. 103) afirma que, diferente do sentido da FNB, as demais organizações “não queriam mobilizar a massa negra, mas sim afirmar sua dignidade e buscar reconhecimento social e igualdade para a grande maioria os negros”. Em 1948, o poeta Solano Trindade une-se a Haroldo Costa para a formação do Teatro Folclórico Brasileiro, que logo se transforma em simples empresa comercial. Juntando-se a Edison Carneiro e Dirceu de Oliveira, o bardo forma o Teatro Popular Brasileiro, cujos componentes provinham de diferentes camadas populares (artífices, domésticas, operários).

Daí por diante, os períodos de crises sociais ofuscaram o movimento negro para só a partir da década seguinte ter alento: em 1954, foi fundada a Associação Cultural do Negro com conferências, cursos gratuitos de alfabetização e madureza, eventos culturais. Nas duas décadas subsequentes, os negros se destacaram no movimento sindical, enquanto novos grupos nasciam por artistas e intelectuais:

Nessa época, os jovens negros brasileiros começaram a participar mais de grupos e associações atraídos pelas notícias sobre o movimento negro internacional, em especial o Movimento pelos Direitos Civis nos EUA pelas lutas de libertação das colônias portuguesas na África. (MATOS, 2007, p. 191).

Nos últimos anos da ditadura militar, precisamente na década de 70, o movimento atuou intensamente: *Primeira Semana de Cultura Negra* organizada pela Prof.^a Beatriz Nascimento⁵, ao reunir ativistas que denunciavam as práticas racistas da época junto à euforia do Milagre Brasileiro — (1972/RJ); Primeira Semana Afro-Brasileira do CEAA – Centro de Estudos Afro-Asiáticos — Universidade Cândido Mendes — (1974/RJ); Primeira Quinzena do Negro organizada por Eduardo Oliveira

⁵ Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) foi uma historiadora e ativista do movimento negro brasileiro, aracajuense que se mudou para o Rio de Janeiro ainda criança e, depois de formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tornou-se professora da rede estadual de ensino fluminense e desenvolveu trabalhos de pesquisa junto com a militância intelectual.

e Oliveira — (1974 - Campinas/SP); Realização do I Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU) — (1978- Araraquara/SP). Tudo isso contribuiu para a mobilização dos negros e os protestos reivindicatórios que se consolidaram no marcante ato público de 18 de junho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em virtude dos fatos ocorridos com vítimas negras. Naquela oportunidade, um trabalhador negro havia sido torturado em uma delegacia na capital de São Paulo; no mês anterior quatro atletas juvenis negros do Clube de Regatas Tietê tinham sido expulsos e um operário negro fora assassinado por um policial no bairro paulistano da Lapa.

Foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), posteriormente convertido em Movimento Negro Unificado (MNU). O ato deixou bem evidente a força resultante da união das diferentes organizações negras de várias partes do país que aderiram ao protesto em defesa de democráticas relações étnico-raciais e ao combate às práticas de racismo correntes. Acerca disso, conclui Rios (2012, p. 49-50):

Certamente, o ato de 1978 teve o caráter explicitamente contestatório e reivindicativo, sobretudo porque naquele momento não havia ainda nenhum tipo de organização pública que pudesse servir de canal para demandas do movimento. A reivindicação, numa perspectiva estrutural, exigia o reconhecimento da existência de racismo e desigualdade social entre as raças, uma vez que o discurso oficial da ditadura militar baseava-se no mito da democracia racial.

Daí por diante o movimento esteve atuante e os militantes passaram a ignorar o 13 de maio, ocorreram várias passeatas como em 11 de maio de 1988: a grande Marcha contra a Farsa da Abolição que reuniu cerca de 5.000 pessoas na avenida Presidente Vargas, em frente ao Panteão de Caxias, no Rio de Janeiro. O Exército esteve no local com seiscentos soldados para reprimir o manifesto, resultando na prisão de ativistas e na destruição de faixas e cartazes, além da demolição dos palanques armados em frente à Central do Brasil.

Deram-se mobilizações sistemáticas e muitos congressos acadêmicos foram realizados. Na década de 90, aconteceram: III Encontro de negros do Sul/ Sudeste realizado na cidade de Vitória, no Espírito Santo; 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN) em São Paulo, após a realização dos Encontros Regionais do Negro do Norte e Nordeste, do Sul e Sudeste e do Centro-Oeste; II Encontro Nacional de Mulheres Negras realizado na cidade de Salvador, na Bahia; I Encontro de Mulheres Negras do MNU realizado na cidade de Recife, em Pernambuco; Seminário Nacional:

Negros Universitários (SENUN) na cidade de Salvador, na Bahia; Congresso Continental dos Povos Negros das Américas em São Paulo; I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas em Brasília/DF; II Encontro Nacional de Entidades Negras na cidade do Rio de Janeiro, com o tema “500 anos de racismo em tempos de globalização e exclusão social”.

Em 1995, aconteceu a “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação” organizada pelo MNU — resultado da mobilização e articulação de centenas de entidades negras que reuniram por volta de 30 mil pessoas em Brasília para exigir do Poder políticas públicas para o povo negro. Durante o ato, foi entregue ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso um documento reivindicando a implantação de políticas de discriminação positiva, cuja maior repercussão se deu com o reconhecimento do Estado sobre o preconceito racial brasileiro. Nessa oportunidade, o Presidente da República se comprometeu a realizar um seminário em Brasília no ano seguinte a fim de debater a questão do preconceito racial contra os negros:

A realização do Seminário corresponderia às intenções do governo de colocar em pauta as chamadas “políticas compensatórias”. A se considerar os convidados — cientistas sociais, constitucionalistas, brasilianistas norte-americanos, especialistas de ação afirmativa e militantes do movimento negro —, sobre os quais pesaria a tarefa normativa de serem os modernos intérpretes/legisladores da causa racial, o Seminário sugeria à primeira vista a hipótese de que a discriminação racial seria um fenômeno globalizado e que como tal deveria ser política e normativamente contemplada. Entretanto, essa tarefa não gozaria de unanimidade. Uma espécie de fórum de confronto de posições sobre a pertinência de políticas de ação afirmativa no país se ensaiaria, transformando o evento em sugestivo laboratório de embates teóricos, conceituais, pragmáticos e, sobretudo, de formulação de utopias raciais, revelando a precariedade de um pretenso consenso sobre como diminuir desigualdades raciais no Brasil.

Ainda que até aquele momento os debates nacionais sobre ação afirmativa experimentassem acanhada visibilidade pública, era já possível detectar seu caráter polêmico. No Seminário o resultado não foi diferente. O tom da polêmica já estava dado e os desacordos que animaram a conversação tornaram-se publicamente visíveis. (GRIN, 2001, p. 178)

Do Seminário, ficou o reconhecimento do fenômeno do racismo e a grande polêmica acerca de que medidas deveriam ser adotadas para contornar tal realidade. As divergências, sobretudo de fundo teórico, não incitavam os estudiosos a empenharem-se em mudanças para a sociedade historicamente organizada nas desigualdades.

A partir de 2000, ocorreram: II Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas na cidade de Salvador, na Bahia; III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e formas de intolerâncias correlatas, promovida pela ONU de 31 de Agosto a 08 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul; III Encontro Nacional de Mulheres Negras na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais; I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR); Encontro Nacional da Juventude Negra (ENJUNE) na cidade de Lauro de Freitas, na Bahia, com o tema “Novas perspectivas na militância étnico-racial”; II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial realizada de 25 a 28 de Junho de 2009, em Brasília/DF.

Nesse período, também ocorreu a reedição da “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação”, quando milhares de pessoas negras estiveram em Brasília para demonstrar quão empenhadas elas estavam no combate ao racismo, além mostrar o repúdio às desigualdades e às injustiças sobre a população negra brasileira:

Em 2005, como ato de continuidade e comemoração da Marcha anterior, foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares + 10. Como o próprio nome já sugeriu, foi uma reedição da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, mas também teve um caráter de avaliação dos 10 anos do combate ao racismo, especialmente por parte do Estado. Parece que mesmo não alcançado um consenso geral das organizações do movimento negro como na Marcha de 1995, particularmente no que diz respeito à data de realização, a “Zumbi dos Palmares + 10” realizada em Brasília, em 16 de novembro de 2005, também produziu um documento diagnóstico, entregue ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobre a condição social da população negra brasileira. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 570).

Após uma década desse Evento, o Movimento Negro deu visibilidade aos movimentos sociais com a realização da *I Marcha Nacional das Mulheres Negras: Contra o Racismo e a Violência pelo Bem Viver*, ocorrida em Brasília no dia 15 de novembro de 2015. Além de manifestar repúdio ao histórico racismo que alimenta as desigualdades raciais e sociais que atingem, sobretudo a população negra, a Marcha propôs-se a denunciar a violência cotidiana contra as mulheres negras que estampa os noticiários e é denunciada em muitas estatísticas oficiais. A manifestação levou para as ruas a repulsa ao machismo e feminicídio negro. Segundo Assis (2018, p. 560), aquele ato público representou um marco político de grande relevância para a história de lutas das mulheres negras por direitos fundamentais, revelando ainda a

existência de mais demandas sociais particulares que devem ser consideradas por todo o ordenamento social.

Como uma mostra do protagonismo negro, as mulheres negras se revelam também como agentes sociais em protesto contra a discriminação racial e em busca de iguais condições para exercer a plena cidadania. Então, isso mostra a autoafirmação dessas mulheres em luta contra a opressão do racismo à brasileira e em desfavor do sexismo vigente.

Considerando o histórico protagonismo negro, a grande parcela da população negra, ou seja, as mulheres negras (cerca de 50.000 manifestantes) foram à Brasília naquela oportunidade requerer condições dignas de vida. Por sua vez, a repercussão da Marcha revelou a realidade preocupante de conflitos étnico-raciais e das disparidades sociais. Logo, para a superação desse quadro resultante dos efeitos do racismo praticado são indispensáveis posturas de enfrentamento e problematização dessas questões, as quais se perpetuam e reproduzem os contrastes da sociedade ainda racista. Ainda mais, na atual conjuntura, quando um sujeito negro que nega a história da escravidão, utiliza as redes sociais para ofender figuras renomadas do Movimento Negro, desferir comentários racistas contra manifestações da população negra, ocupa a cadeira da Fundação Palmares — uma pasta vinculada ao Ministério da Cultura e criada para defender e fomentar a cultura africana, bem como as questões afro-brasileiras.

Diante do exposto, percebe-se uma trajetória de um protagonismo negro significativo para a criação da Lei nº 10.639 de 2003, de obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da escola básica. Trata-se pois, de um curso histórico que trouxe inovações e abalou a sociedade sustentada na suposta democracia racial — uma homogeneidade perniciosa e injusta para a população negra excluída e discriminada há longa data, mas que o movimento negro continua lutando por justas relações sociais e igualdade étnico-racial.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A mobilização dos negros há tempos tem imprimido resistência às estereotípias e à velada discriminação racial que ainda subsistem nos dias atuais. Contra o legado da supremacia eurocêntrica, a população negra, ao tomar consciência de sua identidade racial, posta-se contrária à ideia da vantagem simbólica da brancura — que

serve de referência aos anseios dos não-brancos por ascensão social e, ao mesmo tempo, consiste numa estratégia de reforçar a suposta superioridade da elite detentora do poder de mando.

Conjuntamente com variadas organizações sociais, o Movimento Negro procurou influir nas decisões governamentais ao cogitar a criação de um dispositivo legal com fins de suplantar a disparidade entre os diferentes grupos étnico-raciais. Em virtude das distorções sociais que estão na contracorrente do ideal de sociedade democrática e solidária, há uma nova postura de educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica com a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003 que vai de encontro ao sistema formal de ensino até então orientado por uma cidadania excludente. As políticas educacionais desenvolvidas sempre se mostraram alheias à diferença e à diversidade dos diferentes grupos étnico-raciais coparticipantes da formação da sociedade brasileira (mas historicamente relegados ao silenciamento e à vulnerabilidade social). Logo, pôr em discussão as reais condições em que se dão os velados conflitos raciais não distorce os fins de promoção da educação das relações étnico-raciais positivas, tampouco envereda pela adoção de uma superioridade racial negra em negação da branquitude:

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUMAN, 2014, p. 136).

Considerando a série de debates junto à sociedade, desde as duas últimas décadas do século passado, que o Movimento Negro e os demais parceiros ativistas sociais protagonizaram, a tramitação de criação da Lei nº 10.639 de 2003 também resultou de um longo período de estudos e discussões acirradas (com muitas divergências), além de altercações entre políticos e intelectuais. Assim, depois de longos debates nas duas casas e aprovação do projeto, o Presidente da República sancionou a Norma, em 9 de janeiro de 2003.

O marco jurídico de obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira põe em evidência as diversidades culturais do país, pugna pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento da contribuição dos diferentes povos na construção da nação brasileira. Por isso, não se justificam as resistências à implementação da nº 10.639 de 2003, haja vista se tratar de um fim social.

Além do respeito aos direitos fundamentais de cada pessoa, que é indispensável para a formação cidadã, não é de somenos valia a igualdade de condições aos diferentes grupos étnico-raciais. Sobremaneira a escola não pode se eximir de disponibilizar uma educação que abarque igualdade de condições às diferentes histórias e culturas, pois elas integram a própria história e cultura nacionais.

No que diz respeito ao patrimônio sociocultural da população negra, desde que foi forçosamente introduzido na colônia americana (do Império lusitano), o negro passou a ocupar todos os espaços do amplo território e, sobre eles, exerceu sua influência apesar de sua submissão ao escravizador. “A história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social” (MOURA, 1994, p. 7). Agora, a larga influência no imaginário social sobre a depreciação da população negra dependeu muito da difusão do dominador que, utilizando-se de meios estratégicos diversos, incutiu nas mentalidades a dominação simbólica da classe dirigente por muitas gerações para assegurar o poder e seus privilégios, em detrimento da negação dos grupos historicamente oprimidos.

Os grupos historicamente excluídos eram apontados como a causa da degeneração do povo brasileiro. A discreta visibilidade do negro, senão o silêncio acerca de sua contribuição, ainda se mostra sob efeito do processo sutil de preconceito contra uma população inferiorizada e tida como a degenerescência da população brasileira — razão engendradora para a elite dirigente forjar o famigerado plano de branqueamento da nação:

A partir das teorias racistas assimiladas, cientistas e políticos que representavam as mentes ‘brilhantes’ do país, arquitetaram o plano de branquear a população brasileira a fim de mostrar para o mundo que o Brasil era uma nação hegemonicamente branca. Esse projeto de nação ‘respeitável’ tencionava diluir as três supostas raças em busca do clareamento que daí resultaria numa figura de superioridade do modelo ideal de humanidade. Para tanto, a escolha de imigrantes ideais para a depuração das raças, os quais também ocupariam os postos de trabalho. (SILVA, 2018, p. 77-78)

Acosados por exclusões e práticas discriminatórias ao longo da história nacional, os negros exigem medidas que visem não só a reparações das injustiças históricas, mas também à promoção de igualdade de acesso às diferentes histórias e culturas dos africanos e afrodescendentes (e dos demais povos aviltados em seus direitos).

Desse modo, o ensino das relações étnico-raciais positivas, que é norteado pela diversidade, pauta-se no respeito da diferença e da identidade porque estas são produtos do processo social através do qual são produzidos significados, as quais se sobressaem nos sistemas discursivo e simbólico que lhes conferem significação. Logo, esta diferenciação se concretiza na estreita conexão com relações de poder: eis, pois, que “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, T. T. da, 2005, p. 81).

No quadro contrastante de democracia social e discriminação racial, as práticas pedagógicas deparam com os estigmas e estereótipos sobre o negro na sala de aula, porque é aplicado o currículo escolar homogeneizante, alheio às diferenças, descomprometido com as especificidades culturais e silente a respeito dos saberes particulares dos povos que contribuíram na construção da nacionalidade brasileira.

Diferente do processo de diferenciação em que afirmar a identidade e marcar a diferença implica em hierarquização que, por sua vez, está relacionada com práticas de exclusão e inclusão, a nova educação de relações étnico-raciais compreende a pluralidade como uma riqueza, em um universo onde prevaleça a igualdade de condições. Nas interações cotidianas, onde há afirmação de identidades, “dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, T. T. da, 2005, p. 82). Como produto do mundo cultural e social, a identidade é produzida dentro de discursos, segundo um contexto histórico e imersa em relações de poder, porque consiste em um produto do mundo cultural e social: não é algo dado, pronto, que existe no mundo natural para ser revelado ou simplesmente descrito. “Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2005, p. 110). A diferença, como dado do mundo simbólico, vincula-se à diferenciação. Por conseguinte, a identidade é o produto de disputas de poder, em virtude da marcação da diferença e da exclusão.

Não sendo a identidade um ente preexistente, a construção da identidade nacional também se ancora em práticas discursivas e narrativas firmadas na marcação das diferenças hierarquizadas, sustentada pela exclusão. Por conseguinte,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas

discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2005, p. 109).

Para um país pluriétnico e multicultural, o Brasil ainda tem alento numa identidade nacional homogeneizante, que está fundada na concepção político-discursiva eurocêntrica, apesar da valorização da mestiçagem — aquele fenômeno universal, sob o olhar populacionista, que as populações só escapam por períodos limitados. “É concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente” (MUNANGA, 2004, p. 17).

Quanto àquela identidade, ela invoca um sentimento de pertencimento construído segundo a identidade nacional idealizada pelos intelectuais da classe dirigente brasileira sob a influência da crença de que a miscigenação em gerações consecutivas assimilaria a população negra.

Após as festividades do suposto ato de bondade da princesa regente Isabel e a implantação da República, o negro “é atirado como sobra na periferia do sistema de trabalho livre, o racismo é remanipulado criando mecanismos de barragem para o negro em todos os níveis da sociedade, e o modelo de capitalismo dependente implantado, perdurando até hoje” (MOURA, 1994, p. 62). Naquela ocasião, já bem arraigado no imaginário social o pensamento desqualificante aos negros, a prática cotidiana era destiná-los ao limbo, ou seja, ainda era latente a concepção de estrutura escravocrata que os relegava à indignidade humana. Jamais foi integrado ao ordenamento social de fato. Logo, sem políticas públicas específicas, restavam-lhe o abandono e as práticas discriminatórias.

Muitos negros entregues à própria sorte, sujeitaram-se às atividades mais subalternas e a condições degradantes. Concentrados nas zonas de periferia das cidades ou em propriedades interioranas, eles adensaram a grande massa de cidadãos espoliados. A ascensão social chegou a poucos nas grandes cidades em razão das dificuldades de acesso à educação; “o exercício de atividades artesanais e o ingresso no Exército ou na Marinha podiam garantir uma situação social e econômica mais cômoda” (SOUZA, 2014, p. 125).

A ideologia de dominação ficou marcada por um imaginário construído em prognósticos negativos acerca da população negra e da cultura afro-brasileira, enquanto o país se preocupou em passar a imagem de paraíso racial que, por meio

de estratégias para engendrar uma unidade de cultura nacional, tinha o intuito de garantir os privilégios do grupo hegemônico. Enfim, desprezavam-se a diversidade dos diferentes grupos étnico-raciais e a contribuição da multiplicidade de culturas para o patrimônio da identidade cultural do país. A invisibilidade do negro era cultuada em diferentes segmentos sociais e o sistema de ensino era norteado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana.

Deu-se o silêncio sobre o protagonismo histórico da população negra, sua trajetória de resistência e a memória sobre a África são esquecidas. Eis uma realidade que interessa hoje à reeducação das relações étnico-raciais. O reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos negros da mesma forma que visa à superação das desigualdades étnico-raciais, também possibilita um amplo debate educacional acerca das reais condições sociopolíticas, sobre a identidade nacional e os marginalizados grupos minoritários:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

O novo marco legal de reeducação das relações étnico-raciais também se ocupa da memória e da ancestralidade africana. A aprovação da Lei nº 10.639 de 2003 de imediato já trouxe efeitos eficazes em prol de novas posturas pedagógicas, promovendo um repensar das práticas pedagógicas e uma reflexão acerca da suposta democracia racial. Além de responder às demandas do Movimento Negro e dos demais segmentos em busca da persecução da igualdade racial, o dispositivo legal oferece condições (com sua implementação) de transformações educacionais e de desenvolvimento de estratégias apropriadas ao alcance de educação de relações étnico-raciais positivas. Pretende-se, pois, o alcance do exercício pleno da cidadania e a conscientização do pertencimento racial, além da igualdade racial.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Lei nº 10.639 de 2003, torna mais estreitas as relações com o continente africano e realça o vínculo da população negra com sua ancestralidade, um contato já

restabelecido no pós-Abolição, com a descolonização e a libertação dos países africanos do colonialismo:

Tudo começou com o pioneirismo do então presidente Jânio Quadros, que em dezembro de 1960, cria a primeira missão diplomática brasileira em Acra, capital de Gana, que foi o primeiro país da África subsaariana a se libertar do jugo colonial britânico, em 1957. O diplomata Raimundo de Souza Dantas, um negro, foi então nomeado pelo presidente Jânio Quadros para chefiar a primeira missão diplomática brasileira permanente. (MUNANGA, 2018, p. 14).

Posto que a sociedade brasileira demonstre em suas interações sociais a existência (como legado histórico) do padrão de subordinação e práticas de sujeição, o referido diploma jurídico apresenta-se como uma ação afirmativa de combate às práticas excludentes que são realidades em diferentes espaços sociais. Esse cenário de adversidades e dificuldades para a educação das relações étnico-raciais, que também se vê no ambiente escolar, precisa ser questionado. A obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos incide necessariamente no reconhecimento da pluralidade cultural e da valorização das identidades excluídas.

Apesar da ainda discreta visibilidade da contribuição dos negros no desenvolvimento da sociedade nacional, o Estudo da África e dos povos africanos, com a devida problematização sócio-histórica, dá condições à interculturalidade — uma riqueza para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a abordagem de diferentes saberes poderá resultar em uma educação de relações étnico-raciais positivas, outrossim, também concorra para a consciência de pertencimento racial. A reeducação das relações étnico-raciais se faz necessária, porque, de acordo com Munanga (2015, p. 25):

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

A par desse quadro preocupante e, transcorridos 16 anos da promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, são inegáveis a resistência e o pouco caso à implementação do referido ensino obrigatório, especialmente do estudo da História da África e dos africanos. Também é constatável o ainda incipiente estudo sobre o Continente Africano visto que a história da África é preterida à história da supremacia europeia,

ficando restrita a abordagem sobre os povos africanos ao campo historiográfico do comércio negreiro e da escravidão dos cativos.

Contudo, já existe uma considerável produção de conhecimento sobre a África e os africanos no Brasil, de muitos pesquisadores e núcleos de estudos afro-brasileiros que não medem esforços para disponibilizar uma rica bibliografia sobre a temática. O desafio depositado à prática pedagógica igualmente se estende a outros segmentos da sociedade, o qual não exime o próprio Estado do dever de promover o bem da coletividade e, nesse propósito está o compromisso em desenvolver meios propícios para eliminar o ranço da pseudodemocracia racial. Ademais:

A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos. Por isso, é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica está inserido em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade. (GOMES, 2008, p. 87)

Para uma autêntica democracia que preze pelos direitos fundamentais, norteadas pelo princípio da dignidade humana, exige-se uma educação de respeito à igualdade de direitos, de iguais condições a todos os cidadãos. Assim, tem igual importância o estudo sócio-histórico dos diferentes grupos étnico-raciais.

O desprezo dos estudos sobre a África alude aos registros dos contatos que povos estrangeiros tiveram com os povos africanos (não exclusivamente os europeus), envolve os efeitos do constructo ideológico-social de inferiorização atribuído ao Continente ao longo da própria história da humanidade — uma historiografia conspurcada de estigmas e estereótipos. Entretanto, mais longínqua que os registros preconceituosos é a própria história da África, porque já está comprovada a antiquíssima existência do Continente como berço da humanidade.

Desde que foi instituída a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, o número de Centros de Pesquisa sobre a África se multiplicou e não mais se sustenta o argumento de inexistência de uma história africana em seus primórdios, que tem grande repercussão no ensino da educação das relações étnico-raciais. A partir de um olhar sobre a diversidade africana, em seus aspectos sociopolíticos e múltiplas realidades históricas, abre-se um espaço propício às discussões de combate

às imagens depreciativas da África. A compreensão sobre os povos africanos exige a pormenorização de seus saberes, suas multiculturas, a descoberta de uma África autêntica e sua posição no cenário mundial contemporâneo. Dessa forma, dar-se-á de fato a afirmação da identidade afro-brasileira.

Não exclusivamente como palco de flagelos sociais, em consequência do esfacelamento promovido sobretudo pelas nações europeias, o continente africano interessa para a educação das relações étnico-raciais. Tanto seu período áureo das antigas sociedades, dos impérios e das civilizações que marcaram a história humana, quanto a história e a cultura contemporâneas são relevantes para a reeducação proposta pela Lei nº 10.639 de 2003 de reconhecimento da influência dos povos africanos na formação da nação brasileira.

Tal qual o Continente Africano, o Brasil constitui-se em uma diversidade de muitas trajetórias sócio-históricas e de uma pluralidade de culturas que devem ser compartilhadas, as quais não podem mais ser ignoradas em proveito de uma monocultura nacional discriminatória. O desenvolvimento sociocultural brasileiro também é avalizado pela contribuição da população negra, cuja memória se faz vital para a riqueza do patrimônio nacional. Munanga (1990, p. 113) também dá relevo a essa memória quando afirma:

No caso da sociedade afro-brasileira, como de qualquer outra, a memória é construída de um lado pelos acontecimentos, personagens; e lugares vividos por este segmento da sociedade, e de outro lado pelos acontecimentos, personagens; e lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, passado cultural africano, passado enquanto escravo). O sentimento de pertencer à determinada coletividade está baseado na apropriação individual desses dois tipos de memórias, que passam, então, a fazer parte do imaginário pessoal e coletivo.

Retomar essa memória e manifestar as africanidades brasileiras (raízes da cultura brasileira que têm origem africana) em diferentes espaços socioculturais exigem um tratamento pedagógico voltado a uma verdadeira democracia racial, mediante mudança de posturas e de respeito à pluralidade étnico-racial.

Tendo em vista o disposto na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, Art. 1º. e Art. 2º., cabe às instituições de ensino que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores capacitar os professores na Educação das Relações Étnico-Raciais e na temática relacionada aos afrodescendentes, e que esse ensino habilite também os educandos na persecução de uma real democracia racial

para que sejam concretizados o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas na historiografia oficial.

Quando a Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a proposta é a promoção de práticas educacionais comprometidas com o olhar consciente sobre a sociedade multicultural e pluriétnica, pois a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana já constitui-se em superação de um currículo monocultural.

A abordagem sociocultural africana e afro-brasileira — como um dos saberes em sala de aula — tem sua relevância em consequência do que representa para a própria formação da nação brasileira. Segundo Munanga (2018, p. 11), são significativos os aportes ou contribuições dos africanos e seus descendentes (econômica, demográfica, cultural, política e religiosa). Mesmo após o longo processo de mestiçagem do povo brasileiro, em que hoje quase a metade da população brasileira constitui-se na população negra do país (cerca de 90 milhões de brasileiros), não há como ignorar sua participação significativa na sociedade do País. Essas são constatações ignoradas e desprezadas pela história oficial.

Presentes desde a invasão do explorador português para a empresa mercantilista, os negros dinamizaram todos os espaços do extenso território brasileiro. Tanto quanto o processo de sujeição ao escravizador, as histórias e memórias da população negra importam para o conhecimento da evolução sócio-histórica da nação, ainda que sua representação numérica nunca tenha sido o suficiente para aplacar a discriminação racial cultuada pela classe hegemônica branca. E hoje, “coletivamente, estamos ainda mal por causa do não reconhecimento público da nossa identidade específica, apesar da certeza de que ela contribui na modelação da identidade nacional e faz parte do cotidiano de todos os brasileiros” (MUNANGA, 2011, p. 63).

Entre os saberes da prática pedagógica, a participação sócio-histórica da população negra é conhecimento essencial para a compreensão da própria história do País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 — que estabelece os limites da organização da educação brasileira, normatizando-a — dispõe sobre a abrangência da educação, cujos processos formativos dizem respeito à população negra também, que tem um protagonismo na historiografia nacional.

Quanto aos processos formativos, preceitua a legislação pertinente:

“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Esse diploma jurídico, aprovado após o longo embate de oito anos, trouxe prescrita a necessidade de o ensino de História do Brasil levar em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias. Assim sendo, a disposição legal era superar a homogeneização do currículo monocultural:

¹ “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Redação anterior: ‘Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela’.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2013, p. 9).

Essa postura retrógrada de um ensino de viés eurocêntrico infelizmente resiste no mundo globalizado, com a aprovação da atual BNCC — documento com um discurso inovador (e enganador) que delega aos sistemas e à rede de ensino a responsabilidade de observar a essência das políticas educacionais vigentes. Propagandeia-se uma educação de qualidade, pautada no desempenho e no rendimento escolar. Todavia, em vez de espaço de diálogos, problematizações das realidades sociais e produção de saberes, a escola corre o risco de estar fadada à reprodução de ideias dominantes, as quais estão mormente atreladas aos princípios da lógica neoliberal que, de acordo Sella (2002, p. 49), esse sistema econômico é a ideologia estruturada numa economia que visa apenas à vantagem individual, “ao lucro e a sua maximização, situando tudo numa função instrumental e transformando qualquer ser vivente, até a pessoa humana, em mercadoria a serviço do lucro”, cujos fins se justificam em atos de explorar, violentar, massacrar e destruir. Enfim, a BNCC — o documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas — não se presta ao propósito primordial de regulamentar as aprendizagens

essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, tampouco garante o desenvolvimento pleno de todos os aprendizes de cidadão:

A BNCC foi lançada pelo Ministério da Educação, que iniciou sua elaboração em 2015, sendo produzidas três versões de sua redação. O texto final do documento referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi homologado no dia 20 de dezembro de 2017, pelo Presidente da República, Michel Temer, e pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. A parte do documento referente ao ensino médio foi entregue posteriormente, em abril de 2018, para avaliação no Conselho Nacional de Educação (CNE), em virtude da discussão da Reforma do Ensino Médio, teve a sua aprovação e homologação em 14 de dezembro de 2018” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 783).

Malgrado esse documento seja o norteador de currículos escolares, ele deveras não contribui para promoção da igualdade e do respeito das diferenças, nem produz efeitos reais na formação integral de cada estudante. Prevalece a ordem neoliberal de transformar essencialmente cada pessoa em um consumidor em potencial, a serviço de interesses governamentais. A política educacional busca uma padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras:

A defesa da padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio, não é recente no país. Isso envolve uma relação de conservação e continuidade de propostas curriculares anteriores. Por exemplo, a condução das metas e diretrizes presentes nas políticas educacionais brasileiras está relacionada a compromissos assumidos em atividades internacionais, especialmente a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em março de 1990 e realizada em Jomtien, na Tailândia. (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 782)

A pujança dos empreendedores educacionais solapa a educação cidadã tão almejada e compromete a reeducação das relações étnico-raciais. Há muito tempo o Movimento Negro tem empenhado-se na luta contra a política educacional universalista, homogeneizadora, e contestado o silenciamento dos currículos acerca dos povos estigmatizados ao longo dos diferentes períodos históricos. Ainda que a hegemonia do currículo de visão eurocêntrica se veja latente, e o ensino de História de Cultura Africana e Afro-Brasileira pareça comprometido, as questões étnico-raciais já estão consolidadas em muitos espaços acadêmicos e discutidas em diferentes segmentos da sociedade.

Para que a reeducação antirracista concorra para um ensino de qualidade, na persecução da igualdade e, conseqüentemente, seja concretizada deveras uma democracia racial, deve permanecer a luta pela implementação da Lei nº 10.639 de 2003, junto com a formação de professores, a fim de que estes desenvolvam habilidades e contribuam para o processo ensino dos aprendizes de cidadão. Como território de disputas de poder, o currículo escolar precisa ser reexaminado e revisto nas instituições de ensino brasileiras. Por fim, aos grupos étnico-raciais historicamente discriminados é preciso outorgar-lhes a distinção devida pelo seu papel de copartícipe na construção na sociedade brasileira. Como ação afirmativa, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira deve, impreterivelmente, ser norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Malgrado o pós-Abolição contar com o formalismo jurídico de estender a cidadania aos negros, a população negra sempre esteve à margem da sociedade consolidada na hierarquização dos diferentes grupos étnico-raciais. Trata-se de uma realidade incontestável, senão devem ser constatadas as estatísticas reveladoras da invisibilidade dos negros na história escolar, o silenciamento das histórias do povo negro, entre tantos outros dados já pesquisados.

As práticas cotidianas de discriminação da população negra, bem como a invisibilidade de sua participação nos desígnios da sociedade brasileira confirmam a negação do usufruto dos direitos sociais. As famigeradas práticas discriminatórias e os indicadores estatísticos referentes à população negra são dados já comprobatórios há longa data da sociedade racista, sem que tenham sido tomadas medidas contundentes para a eliminação das disparidades entre os diferentes grupos sociais. A inércia estatal esteve por gerações embalada pela crença na suposta democracia racial, em defesa de privilégios da classe dirigente (que não tinha interesse em interferir na perpetuação das desigualdades sociais). Até o final da última década do século XX, nenhum projeto voltado à política de ações afirmativas teve aprovação ou foi implementado, não houve nada dessa natureza deliberado pelo Poder Público. As

lutas por políticas sociais vingaram “apenas a partir dos anos 1980, tendo como impulsos o tensionamento feito pelo Movimento Negro e a organização de mulheres negras, influenciando nas decisões dos governos vinculados a partidos políticos e instituições democráticas” (RIBEIRO, 2018, p. 114).

Atualmente as políticas educacionais de valorização da história e cultura negras demandam ações eficazes que possam reverter as desigualdades e oferecer as mesmas condições de ascensão social aos negros. Acerca dessa realidade social, é passível de reflexão se os currículos elaborados pelas instituições escolares atentarão para esse quesito, norteadas pelas proposições da BNCC, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino (e sem que sejam ignoradas as relações de interesses governamentais nas políticas educacionais vigentes).

Uma política eficiente e comprometida exige empenho dos órgãos governamentais, pois uma política educacional tem caráter institucional, cujo propósito maior é o aspecto social, ou seja, o bem comum da sociedade. Dotar os sistemas ou redes de ensino de autonomia sem que exista um planejamento estrutura educacional de capacitação dos profissionais, no mínimo, dá indícios de intencionalidades diversas que não condizem com metas voltadas ao bem geral da coletividade. Tratando-se ainda de relações de poder envolvidas nas políticas adotadas atualmente: “Como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 33). Enfim, políticas educacionais envoltas exclusivamente em interesses partidários, como se pode observar no cotidiano, prestam-se à reprodução das desigualdades sociais.

Considerando-se as desigualdades étnico-raciais e as práticas racistas dissimuladas, ações de superação se fazem necessárias e urgentes. Como uma preocupação para a própria identidade nacional, a discriminação racial não é assunto de mera adequação curricular, nem deve ser subsumido à questiúncula regional. Indispensável a qualquer realidade curricular, a reeducação das relações étnico-raciais é uma necessidade de todas as regiões do país, haja vista a estrutura social brasileira e a formação do povo brasileiro:

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens

étnicas ou culturais, todos sem exceção deram suas notáveis contribuições na forma do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural. (MUNANGA, 2011, p. 64)

Tocante à pluralidade étnico-racial do povo brasileiro e às interações cotidianas marcadas por manifestações discriminatórias, as discussões acerca das propostas curriculares devem envolver interesses da coletividade, entre os quais as práticas de racismo que têm como alvo pessoas das próprias comunidades escolares envolvidas. As situações de exclusão que afetam ainda a população negra importam à elaboração de currículos escolares porque estes repercutem na formação cidadã dos discentes. Nesse sentido, políticas de igualdade racial devem se pautar em ações afirmativas voltadas à valorização, ao respeito às diferenças étnico-raciais, enfim, à diversidade. Além de serem medidas eficientes de combate antirracista e de aplicação da equidade — “uma verdadeira cláusula geral, uma hipótese legal de ampla generalidade que se faz presente em todas as experiências jurídicas do mundo ocidental, interessando à filosofia e à teoria do Direito, particularmente no que tange à interpretação jurídica. (AMARAL NETO, 2004, p. 17).

O grande desafio para a escola (e para a sociedade geral) está no trato com a pluralidade cultural e a diferença, tendo por meta a valorização da diversidade étnica e cultural brasileiras, para que os grupos historicamente discriminados saiam do limbo histórico. Há a necessidade de desmistificar a ideia de que determinados grupos sociais são culpados de sua situação de vulnerabilidade e conduzir ações afirmativas de promoção de igualdade de condições a todos. Ainda que essas ações tenham caráter temporário, elas não são simples benesses, mas mecanismos que levam em conta também critérios de mérito e qualificação. Por sua abrangência, elas abarcam políticas de inclusão social e de caráter reparatório, pois dizem respeito ao prejuízo histórico para com os grupos historicamente excluídos. Este pensamento, pois, coaduna-se ao que preconiza o Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas **de reparações**, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2005, p. 10, grifo nosso).

Como uma ação afirmativa para a construção socioeducativa da igualdade racial entre os diferentes grupos sociais, e visando contornar as injustiças contra os negros e sua invisibilidade na historiografia nacional, a Lei nº 10.639, quando foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, já lançou efeitos positivos ao alterar a Lei nº. 9.394 de 1996 (a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). E a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” representou inovação na educação engessada pelas políticas educacionais universalistas de visão eurocêntrica. O novo dispositivo legal imprimiu mudanças de atitudes em proveito de uma educação de relações étnico-raciais positivas — um compromisso de uma pedagogia envolvida na persecução da igualdade racial, de respeito às diferenças e à diversidade étnico-cultural, cujo empenho dos envolvidos visa a mudanças de posturas de reconhecimento e valorização das pessoas vítimas de qualquer atitude vexatória, obstáculos, estigmas ou manifestações discriminatórias de qualquer natureza em virtude de sua origem ou identidade étnico-racial. Para essa finalidade, a reeducação das relações étnico-raciais “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2005, p. 14). Daí a alteração na LDB: porque consiste num amplo projeto de educação nacional que envolve a superação de entraves à autêntica democracia social.

Para regulamentar a alteração à LDB, em 10 de março de 2004, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 é aprovado e se destina a todos os estabelecimentos de ensino e às todas as pessoas comprometidas com a educação nacional. E, conforme preceitua a Carta Magna de 1988 que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, o referido parecer se destina também àqueles outros que tem o dever com a educação:

Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2005, p. 10).

Antes da aprovação desse parecer, ocorreram consultas junto a vários segmentos da sociedade (conselhos de educação, grupos do Movimento Negro,

militantes, professores) por meio de questionários, cujas respostas nortearam a confecção dos termos do parecer, a partir do qual foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Assim, o Presidente do Conselho Nacional de Educação as institui com fundamentação no Parecer que foi homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004.

O Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 1, em 17 de junho de 2004, dispondo sobre os marcos legais das referidas diretrizes, que regulamentam a obrigatoriedade do ensino acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A Resolução considera as questões e informações apontadas pelo Parecer nº 03/2004 que dão esteio às diretrizes. Estas são instituídas com o escopo de serem observadas em todos os níveis da Educação Brasileira e, em particular, elas se reportam à formação do corpo docente, visando ao seu preparo indispensável para a implementação daquilo que preceitua a Lei nº 10.639 de 2003.

A respeito desse dispositivo legal, Gomes (2008, p. 81) dá ênfase à inovação dessa norma e às diretrizes instituídas que a regulamentaram: “A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma *educação para as relações étnico-raciais*”.

Ao dar destaque para a formação inicial e continuada de professores, o artigo 1º da Resolução, em seu § 1º, dispõe sobre a necessária inclusão da “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” nos cursos ministrados pelas Instituições de Ensino Superior, conforme preceitua o Parecer nº 03/2004. Além da importância para fins de reeducação das relações étnico-raciais, o cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares é apontado, no parágrafo seguinte, como requisito na avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Conforme disposição apresentada no referido parecer, o parágrafo seguinte expõe acerca da constituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e da finalidade desse dispositivo legal:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade

multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2005, p. 31).

A concretização da autêntica democracia racial, com a reeducação de relações étnico-raciais positivas, implica consciência das reais condições dos cidadãos, a compreensão do tipo de sociedade brasileira em que foi fundamentada e o reconhecimento da riqueza multicultural e pluriétnica. Nos parâmetros em que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela Resolução nº 1, há a regulamentação da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” para o currículo oficial da Rede de Ensino.

Visando regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394 de 1996, promovida pela Lei nº 10.639 de 2003, e atender aos propósitos expressos pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 03/2004 apoia-se em diferentes dispositivos legais para à promoção da igualdade étnico-racial:

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2005, p. 9).

Todos os dispositivos jurídicos apontados dão embasamento ao cumprimento do encargo do parecer em questão, que “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento racial” (BRASIL, 2005, p. 10). São nesses propósitos que se fundamenta o parágrafo 1º, do Artigo 2º, da Resolução nº 1, ao determinar que deve “respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2005, p. 31). Além de promover o reconhecimento da contribuição dos povos historicamente estigmatizados na construção do País, desperta-se a autoestima da população negra, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem em vista a construção da identidade racial negra, seu protagonismo e a relevância da cultura de raízes africanas ao lado das demais culturas, conforme está prescrito no parágrafo 2º. Quanto ao seguinte, encontra-se lá o dever a quem compete desenvolver as Diretrizes Curriculares

Nacionais instituídas pela Resolução em apreço: “aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, “dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas” (BRASIL, 2005, p. 31).

No tocante à Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e à História e Cultura Africana, o parágrafo 3º determina que o ensino será ministrado pelas Instituições de ensino desde que “atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004” (BRASIL, 2005, p. 32). Torna-se aqui pertinente uma observação para o referido artigo, que está diretamente relacionado ao Artigo 1º, parágrafo 3º, da Lei nº 10.639 de 2003, o qual foi vetado:

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

‘Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.’

Razões do veto:

‘O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)’. (BRASIL, 2003, p. 2).

Ainda que inexista capacitação ou formação de professores competentes para ministrar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas oficiais, e por não haver previsão para a realidade escolar, caracterizou-se o conteúdo do artigo apontado em “norma contrária ao interesse público”. No fundo, mais uma mostra do jogo de poder em proveito da hegemonia do currículo escolar.

Esse ensino, segundo o *caput* do artigo, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelos estabelecimentos escolares. Para tanto, nos quatro parágrafos apresentados, os quais darão incentivo a esse mesmo ensino, há a previsão de condições materiais e financeiras por parte dos sistemas de ensino e das mantenedoras, que serão responsáveis em prover as instituições, os professores e alunos de materiais bibliográfico e didático indispensáveis à educação retratada no *caput*. É previsto ainda

o aprofundamento de estudos com a finalidade de habilitar os docentes no desenvolvimento de projetos nos diferentes componentes curriculares.

Tal qual preconiza o parágrafo 2º, do artigo 1º da Lei nº 10.639 de 2003, o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica cabe em especial aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Por fim, deverá haver incentivo dos sistemas de ensino para pesquisas sobre processos educativos pertinentes a conhecimentos afro-brasileiros, paralelas a outras junto a povos indígenas.

Conquanto tenha ocorrido o veto do artigo 79-A, da referida Lei, a Resolução em apreço permite aos sistemas e aos estabelecimentos de ensino, como prescrito no artigo 4º:

Estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 32).

Todo e qualquer intercâmbio cultural de reforço à importância da cultura afro-brasileira amplia os horizontes de combate às injustiças, exclusão e manifestações preconceituosas contra a população negra. O diálogo entre as escolas e núcleos de estudos reforçam mais ainda a compreensão da sociedade excludente, bem como gera a conscientização para se desmistificar os estigmas e preconceitos raciais: “Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2005, p. 16). Ao estabelecer esses canais de comunicação, as escolas tendem a desenvolver recursos didáticos ou estratégias de cunho pedagógico voltados às relações étnico-raciais positivas.

A Resolução prevê também, em seu Artigo 5º, a inserção de combate antirracista nos sistemas de ensino. A estes, ela faculta tomarem providências a fim de garantir o direito dos alunos afrodescendentes de frequentarem os estabelecimentos de ensino de qualidade, quais sejam: “que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação

de negros e não negros” (BRASIL, 2005, p. 32). Dotados de autonomia, esses estabelecimentos podem se valer de projetos pedagógicos ou qualquer colaboração externa, efetuar estudos, explorar conteúdos nos diferentes componentes curriculares que e, por sua vez, eles têm a obrigação de repelir as situações adversas às relações étnico-raciais positivas.

O enfrentamento às situações de práticas racistas e discriminatórias reserva-se, conforme deliberado no artigo 6º, aos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino que “em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto exame e encaminhamento de solução” para as ocorrências discriminatórias, cuja apreciação deve se reverter na criação de medidas educativas “para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade” (BRASIL, 2005, p. 32).

Além do já apontado, o dispositivo estabelece em seu corpo normativo a incumbência aos sistemas de ensino de supervisionar a edição de livros e materiais didáticos: verificar se há cumprimento ao disposto no Artigo 26A da LDB. Cabe-lhe ainda o papel de orientar a elaboração daqueles suportes pedagógicos, de forma que se mantenham alinhados às disposições Parecer CNE/CP nº 003/2004, pois devem ser observadas as distorções e injustiças em obras já publicadas que revelem comprometimento com a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial.

E conforme o artigo 8º, é delegada aos sistemas de ensino e às mantenedoras a obrigação de promover a ampla divulgação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução nº 1. Por fim, o artigo 9º revela a relevância do dispositivo jurídico ao determinar os efeitos imediatos de sua publicação, quando também revoga quaisquer disposições em contrário.

Tanto os aspectos socioeconômicos como os educacionais se refletem na educação das relações étnico-raciais, haja vista os resquícios do legado sócio-histórico de um Brasil hierarquizado e racista de que se ocupam algumas mentes excêntricas e renitentes na ideia de relações raciais cordiais entre os diferentes grupos étnico-raciais. Eximir-se desse olhar sobre a realidade brasileira alude à perpetuação da pseudodemocracia racial arraigada no imaginário social.

Uma convivência igualitária entre as diferentes identidades que constituem o povo brasileiro demanda uma reeducação das relações étnico-raciais alinhada ao disposto nas referidas diretrizes curriculares. Engendrar meios de promover a ascensão social dos negros, como isso fosse a fórmula infalível para as desigualdades gritantes entre pessoas negras e não negras, não altera a ideia de inferiorização da

população negra, nem elimina o racismo velado ou demuda as estereotípias e estigmas tão arraigados no imaginário social.

Ações afirmativas de reparação ou de acesso aos afrodescendentes, por si sós, são insuficientes para mudar significativamente as históricas disparidades sociais, muito menos corrigir as distorções sociais que os opositores às políticas de ações afirmativas preferem justificar a discriminação racial negra sob uma aparente discriminação social:

Os que condenam as políticas de Ação Afirmativa ou as cotas em favor da integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o *status quo*, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando, sem dúvida, que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social. (MUNANGA, 2006, p. 58).

Trata-se de ignorar as conflitantes relações étnico-raciais sob o manto da forjada democracia racial, em defesa de uma monocultura para a construção de uma identidade nacional que é contrastante com o País plurirracial e multicultural. Enquanto a população negra sempre foi alvo de um histórico descaso e marginalização, a classe dirigente brasileira preocupou-se em criar ícones da identidade nacional sob a visão eurocêntrica. Mesmo enaltecendo a mestiçagem, não abandonaram a invisibilidade sobre a influência cultural de raízes africanas. Quando havia gestos em proveito da valorização da mestiçagem cultural, segundo Souza (2014, p. 130), raramente essa valorização se dava em paralelo com a valorização da mestiçagem física, “uma vez que o preconceito contra o negro e mestiço, principalmente se pertencentes aos grupos economicamente menos privilegiados, continuou a existir e a orientar as relações entre as pessoas”.

Da mesma forma que o Estado Democrático de Direito instituído se arvora a consolidar uma sociedade justa, democrática e solidária, tomando por valor supremo o princípio da igualdade (entre outros), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* vê na proposta de educação das relações étnico-raciais positivas a possibilidade para que os diferentes grupos étnico-raciais usufruam igualmente do exercício da cidadania.

Como espaço privilegiado para desenvolver educação de qualidade, a escola não pode desviar-se desse propósito ou deixar-se influenciar por uma pedagogia atrelada ao ideário neoliberal vigente:

É importante ressaltar que as medidas legais adotadas para a educação brasileira desde a década de 1990 visam configurar e rearranjar o modelo de sociedade a uma pedagogia de hegemonia e de consenso em torno do ideário neoliberal de homem. Sendo assim, muitas ações foram efetivadas, como reformas curriculares; diretrizes para formação de professores; programas de financiamento da educação, como Fundef e Fundeb; processos de avaliação dos sistemas de ensino, entre outros” (JACOMELI, 2011, p. 120).

As reais condições para as práticas pedagógicas estão imersas em disputas de poder curricular, sob impacto de conjuntura sociopolítica, reproduções racistas, entre outras dificuldades. Todavia, o compromisso com a formação da pessoa cidadã exige conhecimentos sobre as diferentes histórias e culturas dos diferentes povos que compuseram a população brasileira. Logo, a diversidade de saberes e de cosmovisões são “meios de negociação entre diferentes posições e concepções, com a finalidade de compor iniciativas e políticas públicas que gerem impacto em condições de vida e cidadania de todas as pessoas” (SILVA, 2013, p. 9)

Partilhar saberes, vivências, diferentes valores não só enaltece a alteridade, senão leva à consciência das realizações humanas, das contradições mesmas que perfazem o mundo simbólico, entretanto, as interações sociais dos diferentes grupos étnico-raciais suscitem problematização de atitudes ou conflitos do cotidiano. Eis a prática pedagógica comprometida com a diversidade e as diferenças de uma sociedade plural, mas solidária com as experiências de toda a coletividade. Dar-se-á, pois, a superação de tratamentos excludentes à população negra e igualdade de condições de seus membros para não só usufruir dos efeitos jurídicos das normas constitucionais, mas desfrutar da igualdade material:

Os excluídos de um projeto de sociedade que se concebe monocultural, meritocrática e seletiva exigem, com veemência, não direitos iguais, pois isto a Constituição Nacional assim determina, mas distintos meios para que possam efetivamente valer-se tanto dos direitos, quando exercer os decorrentes deveres de por eles lutar e de exigir que todos indistintamente deles usufruam. (SILVA, 2009, p. 263).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao serem

regulamentadas e instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, não apenas atendem às reivindicações intentadas pelo Movimento Negro (junto com outros segmentos sociais) como também trazem em seu bojo o retrato da dissimulada democracia racial brasileira. Todavia, entre reconhecer um fato e tomar medidas referentes ao fenômeno constatado, nisso recai uma significância tal que implica em transformação ou não da realidade exposta.

Por mais que represente um avanço significativo no campo do currículo, a Lei nº 10.639 de 2003, até que devesse venha a ser implementada na Educação Nacional, antes precisa ser assimilada pelo corpo docente como um benefício em prol da coletividade. Do contrário, prevalecem a continuidade e a perpetuação das desigualdades étnico-raciais numa sociedade estruturada em superioridade e inferioridade, ou seja, em privilégios a um grupo hegemônico em detrimento da marginalização dos demais.

Ao enfrentamento desse quadro que desvirtua a tão apregoada social democracia brasileira, é inevitável trilhar caminhos regidos por forças que se digladiam por interesses particulares, onde há relações de poder:

Currículo e pedagogia são territórios de disputas e de exercício de poder. Na perspectiva do conceito de educação das relações étnico-raciais, professores e professoras devem fazer com que o currículo e a prática pedagógica afirmem e reforcem positivamente os diversos pertencimentos étnicos e raciais. É preciso acolher respeitosamente os diferentes pertencimentos. E, neste sentido, é importante que professores, ao cultivarem e expressarem seus pertencimentos étnico-raciais, estejam abertos a compreender, respeitar e valorizar os demais pertencimentos, para que todos se vejam presentes no processo de ensino-aprendizagem e, mais que isso, para que se sintam participantes do processo em condições simétricas, sem constrangimentos. (NASCIMENTO, 2018, p. 10)

Conquanto muitas vezes as adversidades possam tolher a prática pedagógica, os professores precisam atualizarem-se constantemente para que se sintam seguros para conduzir a reeducação das relações étnico-raciais, sejam qualificados para lidar com os conflitos e tenha traquejo para enfrentar problematizações e comportamentos diversos nas interações cotidianas. Por conseguinte, os professores devem estar cientes da difícil tarefa que consiste em quebrar barreiras, cercear privilégios, restituir dignidade aos excluídos. Seu nobre ofício de formar cidadãos embrenha-se na luta antirracista de superação de discursos e manifestações preconceituosas. A mudança de postura, uma abordagem crítica a conteúdos curriculares ou o estímulo a descoberta de outras histórias e culturas ignoradas já são feitos de educadores

engajados numa pedagogia norteadada pela diversidade e a diferença, tendo em vista a busca da igualdade étnico-racial, sem a qual, estará comprometido o respeito à dignidade do Outro — que possui identidade e exerce protagonismo sócio-histórico porque também é copartícipe da sociedade instituída.

4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DE AÇÃO AFIRMATIVA E DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

“O homem é a somatória de suas experiências e de tudo o que lê. Quanto maior e mais diversificada sua leitura, melhor. De qualquer forma, a máxima não se aplica às lendas, histórias e culturas africanas”. (BRAZ, 2001, p. 4).

A escola brasileira já não conta mais com a atuação da educadora catarinense, filha de uma escrava liberta, Antonieta de Barros, que exerceu a direção de escolas e de alguns jornais em Florianópolis — uma alfabetizadora de adultos da população carente que se tornou a primeira deputada negra no País, na primeira eleição em que as mulheres puderam votar e serem votadas. Tampouco a professora Enedina Alves Marques leciona em escolas públicas, uma filha de negros vítimas do êxodo rural que contrariou o destino das mulheres da época em serem donas de casa. Após sofrer preconceitos de muitos professores e de seus colegas, essa negra pobre se tornou a primeira engenheira civil negra do Brasil, em 1945, na Universidade Federal do Paraná.

O militante do Movimento Negro no Brasil, que lutou contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra, Abdias do Nascimento, não mais realiza conferências ou faz orientações de trabalhos em instituições acadêmicas. Seu legado ficou em suas obras para pesquisadores futuros. Também não se tem o geógrafo Milton Santos diante de plateias de acadêmicos ávidos pelo conhecimento do conceituado estudioso baiano que deixou obras marcantes. Foi um dos grandes pensadores da Geografia e único brasileiro a conquistar até hoje o Prêmio Vautrin Lud, o Nobel de Geografia, em 1994.

Lélia Gonzalez — penúltima filha de uma prole de 18 irmãos, de um pai negro ferroviário — já não se dedica às pesquisas sobre gênero e etnia, nem orienta produções acadêmicas. Essa mineira enfrentou o forte preconceito da família branca do seu marido e fez história no Movimento Negro como ativista de diversas organizações. Também calou-se o professor universitário Joel Rufino dos Santos, cujas obras produzidas ainda se refletem nas pesquisas atuais, pois ainda são referências para o estudo da cultura africana e afro-brasileira. Apesar de ter largado a vida acadêmica com o exílio durante o golpe militar de 1964, após a Lei de Anistia, ele

foi reconduzido para ministrar aulas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Além do silenciamento na historiografia nacional, não vive mais a cuiabense negra que granjeou prestígio durante as primeiras décadas da República brasileira — Bernardina Elvira Maria Rich. Mesmo ao ser preterida a um cargo de professora primária (em 1888), a competentíssima educadora conseguiu efetivar-se como professora do Estado oito anos depois. Tornou-se exemplo de luta contra a segregação social dos negros e a camuflagem do racismo à brasileira. Bernardina foi uma defensora da educação, pois acreditava em possibilidade de transformação das pessoas.

Em contraposição às injustiças e discriminações raciais, que a historiografia oficial se vê pungida pela invisibilidade e silenciamento sobre a população negra, são muitos os vultos negros ignorados em nome do tão difundido mito da democracia racial. Ao internalizar a concepção de brasileiro, desde que se passou a enaltecer a mestiçagem, sustenta-se a ideia de brasileiro no modelo europeu, enquanto se veem diluídas as culturas das populações não brancas na construção da cultura nacional. Nesse processo de embranquecimento, emerge a depreciação da cultura afro-brasileira, há um silenciamento para o referencial étnico da população negra, quando não se deturpa a dimensão de cultura afro-brasileira:

A construção de uma identidade afro-brasileira que valorize o negro é também dificultada porque se deteriorou o sentido de cultura negra. O carnaval, o samba, a capoeira que eram, e são vistos por muitos, como lugares de negros, vão sendo exploradas pela chamada indústria cultural. O que antes era marginalizado passa a ser incorporado pelo sistema capitalista, e deixa de ser cultura negra para pertencer à cultura brasileira. (OLIVEIRA, 2001, p. 9).

Além de ser relegado ao limbo da invisibilidade, resta ao negro a negação de sua identidade em proveito da brasilidade, retira-se, pois, o foco da questão racial. Assim desejou inculcar a classe dirigente do país no imaginário social. A ideia de cordialidade instaura-se e suplanta os conflitos, a desigualdade étnico-racial é abarcada pelo mito da democracia racial, perpetuando-se a referência de um grupo hegemônico, uma solução “em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial, a qual afirma que negros e negras usufruíram de oportunidades e integraram-se à cultura e à comunidade nacional” (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 465). Muitas vezes são ignoradas as práticas de hostilidades, as

brincadeiras agressivas que tendem à desqualificação étnico-racial — atitudes tidas por inocentes, mas que asseguram a ideia de desigualdade racial, de superioridade e inferioridade entre os diferentes grupos sociais.

Embora alguns vultos negros não façam mais parte da sociedade, para que possam intervir nessa realidade de adversidades gritantes, nem possam combater as práticas de informações deturpadas acerca do protagonismo negro (ou sejam alvo da omissão no ambiente escolar), a atual conjuntura dispõe já de um número considerável de educadores engajados no compromisso de uma pedagogia antirracista, atuantes contra os estereótipos, os estigmas e toda sorte de discriminações raciais praticadas.

A fim de descerrar o panorama da reeducação das relações étnico-raciais, alvitrada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, os espaços das escolas públicas revelam as reais condições onde se dá a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, na atuação de anônimos professores em instituições de ensino de todo o País. São educadores que deparam dia a dia com os mais diversos obstáculos em sua prática pedagógica, de enfrentamento às condições de desigualdades — legado de um *status quo ante* alicerçado em privilégios de poucos e subalternidade de muitos excluídos, apesar da rica diversidade étnico-racial:

Uma sociedade diversa étnico-racialmente como a nossa, informada pelo racismo, vê negros, indígenas como inferiores. Uma sociedade cuja herança da colonização europeia é valorizada não como um dos componentes da cultura nacional, mas como aquele em que todos deveriam privilegiadamente se pautar, os descendentes de europeus estão convencidos de que os valores, conhecimentos, tradições que herdaram de seus avós migrantes são universais. Buscam, eles, muitas vezes com êxito, convencer, disso, o restante da população. Assim, preconceitos racistas contra negros e indígenas geram, cotidianamente, conflitos interpessoais, políticos, intelectuais, mais ou menos explícitos, que permeiam as relações étnico-raciais entre os brasileiros. (SILVA, 2013, p. 2).

A disparidade, já constatada em pesquisas ou levantamentos estatísticos oficiais, coaduna-se com a racista sociedade brasileira que hierarquiza os diferentes segmentos étnico-raciais. Como o papel dos professores não se restringe à mera reprodução dos conhecimentos acumulados, porque visa formar cidadãos para uma autêntica sociedade democrática, justa e solidária, seu maior desafio está na superação do *status quo* de práticas discriminatórias, historicamente fomentadas pelo Estado.

A forma institucionalizada de racismo no Brasil é cotidianamente vivenciada nos conflitos interétnicos, no tratamento dispensado aos afrodescendentes ou em comportamentos discriminatórios quanto se cogita a ocupação de uma pessoa negra em um cargo de chefia. Além do olhar excludente sobre a própria cultura negra ou na adoção de políticas universalistas em detrimento da população negra. Numa sociedade racista como a do Brasil, as manifestações de discriminação racial pululam em diferentes formas, tais como as cotidianas abordagens policiais junto a pessoas negras quando outras de pele clara deixam de ser interpeladas também, os comentários depreciativos sobre os praticantes de religião de matriz africana os estilos de cabelo de mulheres negras, em diferentes espaços sociais ou meios de informações:

Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 53).

Ademais, o ambiente propício às discussões é a escola onde os professores podem suscitar questionamentos sobre as interações sociais e a própria conjuntura social brasileira, de cujos resultados podem advir novas posturas condizentes com o exercício pleno da cidadania. Por fim, a efetividade de práticas pedagógicas em prol do respeito à igualdade racial encontra esteio na implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, segundo a intervenção de professores na formação de seus alunos. No espaço das escolas, dia a dia se veem os conflitos raciais, as práticas racistas e o quadro das desigualdades sociais que se sustentam pelo racismo dissimulado e a marginalização da população negra. O ambiente escolar pode e é capaz de transformar a realidade das disparidades sociais, além de promover a desconstrução de estigmas e estereótipos contra os grupos historicamente excluídos. Para essa pedagogia antirracista, a atuação dos educadores é essencial porque sua prática vai além do ensinamento de saberes, suas abordagens diversas e estratégicas podem não só produzir conhecimentos, mas também formar cidadãos cômicos de seus direitos e deveres para a construção da nação justa, democrática e

solidária. A escola é, por isso, o espaço propício para discussões de temas diversos na formação do aprendiz de cidadão. Logo, ela encontra na competência de seus professores condições para implementar a Lei nº 10.639 de 2003.

4.1 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

As duas escolas participantes da presente pesquisa (denominadas Escola A e Escola B) foram escolhidas em uma região afastada do centro de Mossoró, em zona urbana, cujo corpo discente provém de diferentes bairros e de algumas comunidades da zona rural. Ambas as escolas têm vários alunos carentes, de famílias de baixa renda, com realidades de violência e criminalidade.

Essas escolas públicas funcionam em prédios próprios, com água e energia das redes públicas, esgoto sanitário por fossa e coleta periódica de lixo. Dispõem de sala de diretoria, sala de professores, almoxarifado, laboratório de informática, cozinha, alimentação escolar para os alunos, água filtrada, biblioteca, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, área verde, despensa e refeitório. Diferente da Escola B, a Escola A tem pátio descoberto. Além de alimentação escolar para os alunos, elas têm água filtrada e acesso à Internet. A Escola B conta ainda com sala de ciências, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro e auditório.

Como recursos pedagógicos, as escolas dispõem de TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica e filmadora. Elas têm um contingente de 270 alunos, em média, no Ensino Médio. A Escola A atua ainda no Ensino Fundamental II (com por volta de 120 alunos), na Educação para Jovens e Adultos — Fundamental (com cerca de 125 alunos), distribuídos em três horários. A Escola B trabalha com Ensino Médio de tempo integral.

A partir de contatos feitos pelo pesquisador, a direção das escolas tomou conhecimento do tipo de pesquisa e de seus objetivos. Logo houve encaminhamento para as equipes pedagógicas e, em seguida, deu-se o contato com os professores. Conforme proposta da investigação, o convite foi estendido a todos os professores para fornecer dados através de entrevistas individuais, as quais foram realizadas em setembro de 2019. Foram 9 professores que se dispuseram a cooperar com a pesquisa, das disciplinas Artes (2), Ensino Religioso (2), História (2), Educação Física (2), Literatura (1). Feito o contato com os professores durante o intervalo das aulas, e

sendo explicado o teor da pesquisa, os interessados marcaram dia e horário para a entrevista em algum espaço reservado da escola.

Assim serão reconhecidos os professores entrevistados:

Quadro 1 – Descrição de professores e disciplinas

ESCOLA	Disciplinas/Professores/Tempo na rede pública					
	ARTES	ENSINO RELIGIOSO		HISTÓRIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	LITERATURA
A	PA1 (1 ano)	PER1 (12 anos)	PER2 (8 anos)	PH1 (4 anos)	PEF1 (4 anos)	PL1 (16 anos)
B	PA2 (4 anos)	—	—	PH2 (18 anos)	PEF2 (10 anos)	—

Fonte: Elaboração própria em 2019.

4.2 A ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Esta terceira parte da pesquisa empreendida é dedicada à análise qualitativa dos depoimentos dos professores das duas escolas públicas, os quais (já apontados) tão logo tomaram conhecimento do teor do trabalho dissertativo se puseram à disposição para as entrevistas, mostrando-se empolgados diante da temática apresentada.

Tendo-se por objetivo analisar a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para a educação das relações étnico-raciais positivas na Escola Pública no Brasil, este trabalho utilizou-se de um roteiro de oito perguntas⁶ para as entrevistas, norteado também pelos objetivos específicos: discutir a questão das relações étnico-raciais e a diáspora negra; problematizar a trajetória do protagonismo social do Negro na sociedade brasileira e a criação da Lei nº 10.639 de 2003; investigar a percepção dos professores acerca de ação afirmativa e da educação étnico-racial na Escola Pública.

Durante as entrevistas, os educadores se mostraram interessados na abordagem do tema e sentiram-se à vontade para expor suas experiências, suas dificuldades e sua visão acerca do ensino da educação das relações étnico-raciais. Os depoimentos, além de revelarem a percepção do educador questionado, também refletem a realidade da prática pedagógica na rede pública de ensino.

Em seguida deu-se a exploração do material coletado, uma pré-análise sobre os dados obtidos a fim de torná-los válidos e relevantes para o objetivo da pesquisa.

⁶ Este roteiro encontra-se no Apêndice.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, e consideradas as abordagens e discussões apresentadas pelos professores, cinco categorias de análise foram concebidas — denominadas *eixos* para as análises efetuadas —, dos quais apenas o último não foi subdividido.

Quadro 2 – Eixos de Análise

Eixo 1	INTERAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR
	Relações étnico-raciais na sala de aula
	Discriminação racial no espaço escolar
Eixo 2	ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
	Frequência de discussões sobre grupos excluídos em conteúdos curriculares
	Perspectiva do professor sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira
Eixo 3	PRÁTICA PEDAGÓGICA
	Olhar sobre a igualdade racial
	Suporte pedagógico
Eixo 4	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
	Ações afirmativas
	Conjuntura sociojurídica para o ensino
Eixo 5	O ADVENTO DA LEI 10.639/2003

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Uma vez elaboradas as categorias de análise, tomando-se por base os objetivos propostos para a pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, a partir das entrevistas transcritas, com esteio em Laurence Bardin.

No primeiro eixo de discussões/abordagens **Interações étnico-raciais no ambiente escolar**, *a priori* os entrevistados foram unânimes sobre a pertinência da abordagem de **Relações étnico-raciais na sala de aula**, pois ressaltaram que não se deve ignorar o processo histórico e sociocultural do País. Segundo disse PH2, “*a gente não pode descartar que esse espaço escolar ele é fruto, vamos dizer assim, da formação cultural da nossa comunidade, porque nós somos formados, moldados numa cultura, vamos dizer assim: racista*”.

Evidencia-se aqui a preocupação com o tipo de sociedade onde subsiste a ideia de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais, em que a sociedade estratificada e hierarquizada é permeada de desigualdades e injustiças sociais em um constructo sócio-histórico alicerçado na exclusão das pessoas não brancas e referencial de um grupo hegemônico. Logo, a fala do professor sustenta a compreensão acerca do racismo sócio-histórico que se perpetuou com as práticas

discursivas e as manifestações discriminatórias veladas, sobretudo, contra a população negra. Ao tipo de sociedade sedimentada no pensamento racista de outrora, se faz pertinente a observação de PH2 porque corrobora para evidências dos efeitos da colonialidade sobre a cosmovisão de um povo que ainda se espelha no referencial de civilização eurocêntrica que, na concepção de Souza (2013, p. 108), a colonialidade é uma realidade arraigada nas pessoas, cujo imaginário social se pauta no “sentimento da subalternidade em relação ao que conhece, como obedece e ao modo de ser e estar no mundo”.

Tratando-se de um fenômeno social de longa data, o preconceito racial existente é algo disfarçado, envolto em atitudes dissimuladas ou até distantes de questionamentos. PA1 afirma que o debate é quase inexistente em Mossoró, porque somente 4% da população da cidade se considera negra. Existe a discriminação, mas a problematização é evitada. Embora se enalteça a diversidade étnico-cultural brasileira, a problematização das relações étnico-raciais não são historicizadas, mas embaladas por flagrantes desigualdades sociais. Elas subsistem num contexto ilusório de atitudes e discursos democráticos sob o amparo do formalismo jurídico de uma suposta igualdade racial.

Para os professores, os conflitos raciais sempre existiram na sociedade brasileira, embora fossem por vezes aplacados pela ideia de boas relações raciais, ou seja, camuflados pelo mito da democracia racial. A coisa é vivenciada por todos, faz parte do dia a dia da escola, porém, evita-se a discussão do problema porque essa realidade “*era velada. Todo mundo sabe que existe, mas era como se fosse uma ferida que ninguém quisesse colocar o dedo. Porque achava que não tinha remédio para passar, então era melhor não tocar pra não magoar mais*” PL1. Diante do contraste entre a ideia que se apregoa de convívios harmoniosos dos diferentes grupos étnico-raciais e a discriminação racial praticada, os professores veem a necessidade dos alunos conhecerem o contexto sócio-histórico que contribuiu para a suposta democracia racial: “é interessante que essa nova geração precisa mais do que nunca se aproximar dessa realidade”.

PER1 aborda as interações no ambiente escolar, destacando a pertinência da questão racial precisamente na sala de aula porque ele a percebe como o espaço propício. Nele há diversidade de ideias e de comportamentos e é onde “*os alunos aprendem a questão do respeito, a questão da sociabilidade e vivencia a diversidade, não só na sala de aula, mas em todos os espaços em que ele interaja*”. Por sua vez,

PER2 vê as relações étnico-raciais na sala de aula de forma multifacetadas. Sendo a escola pública um local de grande concentração de alunos negros, nele existem as brincadeiras discriminatórias, os tratamentos depreciativos: *“Ali você percebe, no ambiente da sala de aula, o preconceito de cor mesmo, que é um preconceito tipicamente brasileiro. Quanto mais escurinho... quanto mais preto aluno for, mais ele tende a sofrer a exclusão do grupo de colegas”*.

Os conflitos raciais por meio de práticas discriminatórias são reflexos do legado da inferiorização da população negra, da sociedade racista alicerçada na visão eugenista. Diante da variação de cores, cultua-se o racismo velado, pondo no limbo a autoafirmação do negro. O imaginário social tão arraigado ainda na ideia de inferioridade do negro sustenta as manifestações cotidianas de depreciação e toda sorte de conotações negativas referentes aos negros, parte dos quais muitas vezes não revelam consciência de pertencimento étnico-racial, mas se mostra sob influência da assimilação da hegemonia eurocêntrica:

“A sala de aula reflete bem essa realidade e também a questão do aluno de às vezes não ter consciência de Negritude. Você tem alunos que são negros, mas eles não se percebem como negro, porque está influenciado pela mídia, pela sociedade, pelo senso comum de que o negro é ruim. Então, mesmo ele tendo uma pele escura, uma ancestralidade negra, mais ele tende a se afastar disso, ele não se vê como negro, vê-se mais como branco”. (PER2).

O universo de cores, resultante da miscigenação, presta-se ao propósito estratégico da ideia de branqueamento, atendendo ao propósito eugenista de outrora. Desse modo, insta que se faça necessário conhecer o processo de racialização da sociedade brasileira com fins de desmistificar a supremacia racial branca em detrimento da depreciação da população negra. Enfim, os fatos históricos devem ser conhecidos para entendimento das interações cotidianas, pois a historiografia autêntica não deve ser ignorada.

Ainda referente às **Interações étnico-raciais no ambiente escolar**, ao falar sobre as relações étnico-raciais, 2 professores da Escola B relataram uma experiência com **Discriminação racial no espaço escolar**, entre os alunos. Por já estar na escola há uma década, PEF2 afirmou que as ocorrências de manifestações preconceituosas atualmente são bem esporádicas, pois nos seus cinco anos iniciais de trabalho na instituição elas ocorriam com maior frequência, mas que hoje o maior tempo de permanência dos alunos na escola tem melhorado o convívio entre eles. Quanto ao

outro professor, ele remeteu-se ao mesmo evento como um mero desentendimento justificável: *“Às vezes, por impulso, às vezes meio que Ah! Tá chateado com uma coisa, acabou de forma explosiva ali querendo jogar uma coisa”* PA2. A maneira como o professor descreveu o fato, em que uma aluna destratou um colega com os termos “preto” e “pobre”, pareceu uma simples consequência de um mal-estar da agressora: os xingamentos não tinham a intenção de denegrir a dignidade da vítima, nem consistiam em manifestação racista, enfim, inexistia a intenção dolosa na atitude da jovem.

Pode-se inferir aqui que, como algumas pessoas acreditam na suposta democracia racial, a postura do professor se assemelha, pois ele evita problematizar o fato, esquivando-se ao longo da fala de aceitar a existência do racismo ou preconceito praticado na sociedade. Essa atitude é bem característica nas demandas jurídicas, é algo recorrente em apelações criminais e, muitas vezes, as práticas racistas são convertidas em injúria racial, porque costuma haver a desqualificação dos fatos. O crime praticado é visto como simples ofensa à honra da vítima, e o uso de palavras depreciativas referentes à raça, cor, etnia são associadas exclusivamente à intenção de ofender a honra da vítima.

Assim, de combate à discriminação racial, o Estatuto da Igualdade Racial apresenta-se como o dispositivo infraconstitucional que visa à efetiva igualdade de oportunidades:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p. 1).

A despeito de alguns posicionamentos contrários a esse instrumento especial de discriminação positiva, essa norma opõe-se a qualquer prática discriminatória, mesmo que dissimulada:

Ainda que algumas mentes privilegiadas de brasileiros insistam em condenar o Estatuto da Igualdade racial, ignorando as atitudes racistas para justificar a discriminação que é exercida contra os descendentes dos povos africanos, tendem a ver a desqualificação racial apenas como uma mera agressão em face das condições econômico-financeiras. Todavia, a conjuntura da nação estabelecida historicamente não só abarca as atitudes racistas de cunho negativo como também as práticas discriminatórias por condições de pobreza. Diante de tal fato, os indivíduos afrodescendentes são duplamente discriminados. (SILVA, 2014, p. 52).

A situação retratada pelo referido professor consiste em atitude que denota preconceito racial e há a necessidade de ações afirmativas de combate a tais práticas, haja vista se tratar de uma agressão à dignidade da pessoa humana e que acarreta comprometendo com a igualdade de condições entre a população negra e os demais grupos étnico-raciais. Ademais, a legislação especial de repúdio à prática de racismo tem fundamento em documentos internacionais de proteção às pessoas que sofrem humilhação ou constrangimento em razão de sua cor, etnia, religião ou origem.

Após assinalar que foram tomadas providências junto aos envolvidos no fato (que teve origem numa brincadeira entre os alunos), e classificar o atitude da discente como um “comportamento errado”, o professor acabou afirmando: “É questão de preconceito, né? a gente sempre tá bastante atento” (PA2).

Nesse sentido é necessário que o professor saiba lidar com os conflitos raciais, procurar deixar os envolvidos cientes das reais circunstâncias do fato e problematizar o racismo como parte da sociedade brasileira. É importante enfatizar que brincadeiras, bullying e toda sorte de tratamentos ofensivos, de caráter racial, são decorrentes do passado histórico quando se estruturou a sociedade racista brasileira.

Quanto ao professor aqui em questão, ele enfatizou que as relações étnico-raciais são construídas no ambiente escolar, mas que elas são reflexo das vivências em comunidade, além de um legado da colonização que alicerçou tais relações. Concluiu ele com este asserto:

“[...] elas são amenizadas, que elas são... é que não existe, né... que a escola age de uma forma assim é... sem preconceito, mas mesmo sem uma coisa formalizada esses preconceitos, essas relações, elas são um pouco tensas, né? Elas geralmente têm esses conflitos ou alguma coisa relacionada com a questão do negro na escola”. (PH2).

Do posicionamento do professor, sobrevém a ideia de alheamento ou ausência de problematização do fenômeno social. A postura da escola mostra-se condizente com o mito da democracia racial, uma forma de mascarar as reais condições das relações étnico-raciais e manter o máximo possível a conduta de um *dever-ser* sustentado pelo constitucionalismo cultivado pelo mundo contemporâneo.

Outro eixo que os professores se debruçaram em discussões foi o **Ensino para a educação das relações étnico-raciais**, que inicialmente tratou da **Frequência de discussões sobre grupos excluídos em conteúdos curriculares**. Dentre os

entrevistados, apenas PA1 revelou preocupação em estar continuamente promovendo discussões sobre grupos socialmente excluídos:

“Eu vejo na minha disciplina... eu sempre procuro abranger conceitos teóricos, também na Arte, sabe? Então eu sempre estou buscando esse diálogo, esse debate assim, a opinião dos alunos, sabe? Apesar de que a gente tem um currículo base pra seguir, mas nas minhas atividades, dependendo do conceito que estou trabalhando, eu sempre busco incluir essa questão das comunidades excluídas, sabe?” (PA1).

Segundo as expressões faciais do professor — tentando eximir-se de falar da postura dos demais colegas —, seu apontamento teve o propósito central atenção exclusivamente em sua conduta. Os demais professores justificaram assim a ocorrência de discussões em sala de aula: PH2 e PEF2 veem que os projetos de sua escola integral já abarcam suficientemente a promoção de debates; PH2, que também ministra Sociologia e Filosofia, diz que as discussões tornam-se mais corriqueiras em virtude dos temas curriculares que os conteúdos ministrados possam permitir; PA2 afirmou que *“dentro de sala de aula a gente trabalha com uma perspectiva de algumas atividades práticas juntamente com o livro didático tende a proporcionar”*. Logo, a frequência sobre os grupos excluídos depende do planejamento escolar ou das propostas do livro didático. Na Escola A, diferente de PA1, os outros professores se utilizam quando há oportunidade para problematizar o tema ou exploram “temas transversais” na gincana anual.

PER1 apresenta inicialmente uma reflexão ao descrever a respeito da atual conjuntura, expressa um olhar negativo e define o quadro como uma involução social: *“Hoje a gente enfrenta uma crise no âmbito geral da nossa sociedade, há perdas do que foi conquistado. As pessoas precisam ser incluídas, porque elas são pessoas de direitos, que têm deveres também”*. Ele deixou transparecer um pessimismo de instabilidade social e apontou o momento para mostrar a situação das relações étnico-raciais atualmente. Por fim, frisou que a transformação dessa realidade exige medidas governamentais urgentes: *“As políticas ou as ações afirmativas contribuem para isso, mas a gente sabe que hoje se vê um retrocesso. A gente não pode desistir de batalhar, de lutar pra que os avanços possam acontecer”*.

PER2 dirige uma crítica à dificuldade existente na escola para implementar discussões sobre a temática. Ele deixou transparecer um possível mal-estar em consequência de repercussões de debates promovidos em sala de aula. Afirmou que o assunto *“é provocativo. Você tem que ter muita sabedoria para lidar com esses*

assuntos, saber como vai lidar, com que público está lidando". Observou ainda que, no processo educativo, colocar isso no currículo implica debate dentro da escola. Trata-se de algo que precisa ser materializado. Não é algo fácil, haja vista a responsabilidade da escola em se posicionar sobre alguma polêmica. Então, atrelar tais discussões nas aulas ainda é incipiente.

Em a **Perspectiva do professor sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**, todos os professores de ambas as escolas veem na Lei nº 10.639 de 2003 um avanço para as questões étnico raciais, embora não terem visto a temática enquanto estiveram na universidade. Eles acreditam que a promulgação da referida lei foi um grande passo para o Ensino e as práticas pedagógicas, pois o enfrentamento ao racismo e a problematização do preconceito velado na sociedade brasileira são importantes para a educação das relações étnico-raciais. Conforme PL1, *"é um reconhecimento da nossa história e reconhecimento da História. Como é que se diz assim: é você respeitar e valorizar a identidade de muitos, e de certa forma, a identidade dos nossos próprios alunos"*.

Os entrevistados reconhecem a necessidade de uma reeducação que vise à relações étnico-raciais positivas, porque isso está diretamente relacionado com a constituição multicultural e pluriétnica da sociedade brasileira. Logo, seu entendimento é condizente com a legislação especial que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2005, p. 31).

Ao invés de insistir numa política descomprometida com a diversidade e que se exime do reconhecimento da contribuição das populações historicamente excluídas, relegando-as à vulnerabilidade social, a inclusão da historicidade afro-brasileira conduz ao propósito maior de promoção de uma autêntica democracia racial. Os professores percebem a necessidade de mudanças ao repudiar o histórico sistema formal de ensino brasileiro firmado no modelo de cidadania excludente. No entanto, as condições da prática pedagógica não se coadunam com aquilo que os educadores

almejam, porque inexistem de fato comprometimento com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Não apenas as condições materiais se mostram adversas para se implementar esse ensino no currículo oficial, mas também o despreparo dos professores é um obstáculo para fazê-lo. Mesmo aqueles que se formaram após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003 não tiveram contato com a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, exceto PL1 com um mestrado profissional que foi concluído há pouco tempo. Por tudo que já vivenciou em seus 16 anos na rede oficial, esta educadora não vê a possibilidade de avanços na implementação da Lei e dá seu parecer sobre o referido ensino:

“Muito tímido. Acho que a Lei, assim de forma muito muito lenta que está na verdade, eu acho que no Brasil quase todas as leis realmente para serem aplicadas demoram muito. Do momento que Ela foi publicada, para ela realmente ser efetivada, e na Educação eu acho muito tímido isso, não vejo muito avanço não, eu não vejo por exemplo no Estado do Rio Grande do Norte, nós professores não temos formação pra isso”. (PL1).

A professora mostra-se pessimista diante das condições de trabalho e do despreparo do corpo docente para encetar trabalhos ao longo do currículo escolar, não vê empenho para a implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em virtude da deficiência proporcionada pela administração pública: *“O Estado do Rio Grande do Norte ele é totalmente assim, negligente nessa questão do acompanhamento da escola”*. Da mesma maneira, PH2 atribui ao órgão estatal grande culpa para que ocorra a implementação da Lei:

“Você não tem uma verticalização vindo da Secretaria da Educação por exemplo, pensando em atividades voltadas pra discutir esse tipo de relação étnico racial. É.. você... tudo depende do professor, depende da percepção do professor, da iniciativa do professor...”

Ainda que esse discurso transpareça uma isenção de responsabilidade do docente, faz-se necessário destacar o preceito constitucional: a educação consiste em um direito de todos e dever do Estado, tendo a colaboração da própria sociedade com fins de promover a formação plena das pessoas para o exercício da cidadania e a qualificação delas para o trabalho. Tomando-se por base a Carta Constitucional e atendendo a todos os propósitos expressos no Parecer CNE/CP nº 3/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tais normas foram criadas na persecução da igualdade racial e pela igualdade de condições de cidadania de todos os brasileiros. Ao serem instituídas, tendo por fim a educação de cidadãos cômicos da pluralidade cultural e étnica para relações étnico-raciais positivas, foi confiado aos Conselhos de Educação desenvolvê-las no âmbito colaborativo e dentro da autonomia dos entes federativos e seus respectivos sistemas.

Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. (BRASIL, 2005, p. 26).

Por isso, sustentam-se as queixas de professores que se sentem impotentes em virtude dos sistemas de ensino não desenvolverem políticas pedagógicas que vão ao encontro de inclusão social, ou seja, uma educação de qualidade. Além da comprometida formação da maioria dos professores, são apontados outros fatores comprometedores como o número de aulas insuficientes para um já conteúdo extenso, dificuldade contornada muitas vezes com trabalhos de pesquisa: *“Então, parte de uma pesquisa, a gente passa para algum projeto, alguma coisa que tem relacionado com a cultura África também aqui no ensino de História. Mas a gente procura contemplar”* PH1.

Quanto a PH2, que tem um maior número de aulas (em três diferentes disciplinas, como PH1) e porque trabalha em escola de tempo integral, revela que é assoberbado de tarefas para ministrar aulas sobre a temática, tendo de recorrer a materiais complementares, textos na internet, revistas na biblioteca da escola. PEF2, seu colega de escola, lamenta não contar mais com um outro professor com quem desenvolveu projetos pedagógicos por 6 anos, pois atualmente encontra muitas dificuldades: *“A gente trabalhava demais, só que agora ele saiu e tem aqui os entravamentos da escola, e ele batia de frente”* (PEF2).

Acerca do estudo da África e dos africanos em sala de aula, há um consenso de que não existe uma abordagem aprofundada sobre o tema:

“a gente trabalha na medida do possível já contemplando e focando essa importância, tentando desmitificar e tentando tirar esse viés, vamos dizer assim, de achar que a África, vamos dizer assim, é uma coisa que não teve importância para a história da humanidade, né... a ideia que ainda é muito formada que a África é um país é...[...] trabalho de pesquisa para eles apresentar sobre determinada área de cultura africana, determinado país e a gente vai tentando introduzir esse conteúdo com mais, vamos dizer assim, eficaz depois da lei”. (PH1).

Esse retrato vai ao encontro da propagada ideia de desqualificação da África — a disseminação de atraso e barbárie do continente e dos povos africanos que ainda persiste no imaginário coletivo em proveito da colonialidade vigente. Não é raro que ocorra o silenciamento proposital acerca do aspecto sociocultural do antiquíssimo território africano, ou seja, despreza-se o “estudo historiográfico que atente para as reais condições históricas de uma África que não é destituída de sua própria história, [...] em sua diversidade, em seus aspectos sociopolíticos, em suas múltiplas realidades históricas” (SILVA; CARVALHO, 2020, p. 77). De outra maneira, são difundidas memórias e histórias sobre o berço da humanidade aos alunos de forma distorcida, envoltas em imagens depreciativas e de selvageria, em proveito da cosmovisão europeia com fins de continuar a exploração das riquezas do continente e assegurar a dominação sobre os povos africanos em. Além da ideologia de superioridade em prejuízo à percepção negativa aos negros e a sua cultura, não é dada a devida importância à temática.

O silenciamento sobre a historiografia africana, as memórias da ancestralidade africana esquecidas desde o colonialismo foram banidas do continente e o longo período da escravização negra legou à contemporaneidade o desmérito de humanidade aos negros. Os meandros da trajetória das civilizações africanas precisam, pois, vir à tona para a quebra da invisibilidade da África, ter respeito à ancestralidade africana e estreitar os laços com os saberes dos povos africanos.

A sala de aula é a arena ideal para os questionamentos, para a problematização dos fatos sócio-históricos e, tratando-se de tudo que se relaciona à história do negro, evitam-se os conflitos e a tentativa de encarar as reais condições em que ocorrem as relações étnico-raciais. PER2 afirma que a escola é muito conteudista, *“não se preocupa em formar uma consciência crítica, um pensamento reflexivo, uma construção de identidade, uma construção de autoaceitação, de uma autopromoção, isso ainda é muito secundário”*. As discussões superficiais, e quando ocorrem, continuam ligadas a datas comemorativas.

É corrente que se procure mascarar as desigualdades das estatísticas que revelam os lugares ocupados na sociedade pela grande massa populacional negra. Então, não há estranhamento quando se percebe a omissão dos currículos escolares sobre tais questões que devem ser trazidas para um amplo debate educacional, expondo os percalços da história sociopolítica brasileira num racismo dissimulado e tão pernicioso. Memórias e histórias manchadas pela escravidão não interessam à história oficial, para uma sociedade estrutura racista que legou aos dias atuais resquícios da negação dos grupos excluídos, algo bem percebido em diferentes espaços sociais. Logo, o debate constante na sala de aula é parte do processo ensino-aprendizagem, pois,

Uma aula não se resume em si própria; ela dialoga com outras informações e se compõe com costumes e práticas sociais diversas, presentes e ausentes na sala de aula. Ausentes como informações que deveriam ter chegado à sala de aula e não chegam. Na atualidade, a aula conversa com as imagens vindas das novelas da televisão. Nestas novelas, a imagem da população negra e o tema do escravismo são sempre tratados de forma sentimental e distante da realidade histórica. O escravo sempre fala errado e senhor correto. A própria forma de falar produz uma sensação de hierarquia cultural e social entre os atores. Um sabe tudo, é firme e resoluto nas suas ações, entretanto o outro está sempre assustado e não sabe nada. A aula também dialoga com os racismos, com o que se pensa como os africanos foram e como eram, partindo de informações racistas que persistem até hoje. (CUNHA JÚNIOR, 2007, p. 4-5)

Durante as aulas, deve ser assinalado, com igual importância aos diferentes grupos étnico-raciais, o protagonismo do povo negro ainda que subsista no imaginário social a concepção de gente de somenos valia. Essa postura pedagógica de imediato já afeta as veladas manifestações negativas provenientes do sutil preconceito brasileiro.

Nessa seara, não menos preocupante é o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira que muitas vezes se restringe a abordagens superficiais ou está simplesmente vinculado a alguns assuntos da grade curricular. Nesses momentos pontuais, há menção a aspectos socioculturais do povo negro, mormente em atividades desenvolvidas no espaço escolar, em datas comemorativas, as quais estão sujeitas a iniciativas do professor: *“É, dentro do ensino, a gente tenta se aproximar... a gente tenta trazer um pouco para a prática. Eu acredito que fazer o aluno sentir a coisa acontecendo é importante”* (PA2). Envolvido no mesmo trabalho de levar a efeito projetos na escola de tempo integral, um outro professor ressalta o trabalho

desenvolvido em equipe: “*O ensino vem como eu falei, vem avançando, a gente faz um estudo, faz a pesquisa, mas ainda a gente vê os entraves ainda, era pra ter mais, era pra ter mais avanço nisso aí*” (PEF2).

Na Escola A, as atividades sobre a temática estão ligadas a eventos culturais promovidos com boa participação dos alunos, porém os professores não deixaram de transparecer a precariedade para desenvolver realmente o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

“Também não é diferente. A gente quando trabalha com História a gente tá relacionando, apresentando a cultura e por isso que entra esses aspectos, vamos dizer assim, quando a gente trabalha, é... a formação religiosa, a gente entra nesses aspectos culturais, da dança da música e a da questão da religião, das religiões afrodescendentes, a gente trabalha na medida do possível já contemplando e focando essa importância”. (PH1).

O professor não vê diferença entre o *Ensino de História e Cultura Africana e dos Africanos* e o *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. As condições e as circunstâncias são as mesmas para a precária abordagem dos temas. Todos os professores entrevistados mostraram-se frustrados diante da falta de um trabalho sistemático que trate das temáticas em questão, e esteja de acordo com a determinação da Lei nº 10.639 de 2003. Concluiu PL1 acerca dessa realidade: “*Acho que não é vista, acho que não é... nem como é vista. Ela não é vista!!*”

Outro eixo que está diretamente relacionado à reeducação das relações étnico-raciais e é de interesse dos professores porque se reflete no ambiente escolar dia a dia diz respeito à **Prática pedagógica dos entrevistados**. Nas atitudes e comportamentos dos alunos (segundo a percepção dos professores) estão as conflitantes relações raciais que são aplacadas pelo ensino básico excludente, haja vista a adoção de um currículo escolar homogeneizante, alheio às diferenças, às particularidades culturais e escorado na famigerada democracia racial.

Em o **Olhar sobre a igualdade racial**, os professores se mostraram conscientes do preconceito racial existente na sociedade brasileira e manifestaram repúdio às discriminações sobre a população negra. Eles veem a necessidade de atitudes antirracistas, de reconhecimento e valorização da história, da cultura, bem como da adoção de medidas voltadas à autoafirmação dos negros. Convictos da urgência de uma reeducação antirracista, os educadores almejam a promoção de

igualdade de condições para que todos sejam respeitados igualmente. Por ora, não compartilham da ideia de igualdade social, nem racial. PL1 é taxativa:

“Não existe ainda igualdade racial, não. Se você olhar nos grupos, a maioria dos presos são o quê? São negros. A maioria dos marginais são o quê? Agora você vai e olhe nos bancos universitários, quem é a maioria? Quem é a maioria no plenário do planalto? Não é! Não é! A maioria não é negra. Não é nem questão de ser a maioria de igualdade. Você falou de igualdade, não existe essa maioria, não. Essa divisão igualitária dos poderes: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário. O Poder Judiciário é que não tem. Aqui, não tem mesmo. Então assim, onde é que tem a maioria de negros? da periferia, dos presídios e realmente não tá igual, a maioria está faltando na outra parte!”

Nada mais pertinente ao pensamento de Quijano (1992) a respeito da sujeição aos colonizados da imagem mistificada de padrões de produção de conhecimentos e significações, cujo acesso a algum poder destina-se àqueles mercedores de confiança da elite dirigente em uma sociedade estratificada e racista. Os indicadores estatísticos oficiais têm abonado o cenário de disparidades entre os diferentes grupos étnico-raciais, revelando gritantes desigualdades em proveito de um grupo hegemônico. Logo, o retrato desse *status quo ante* que se reflete na atual conjuntura, é observado no parecer de PEF2: *“Eu ainda... eu me sinto ainda 10% do que eu queria ser realizado como profissional, como ser humano. Isso a gente vê aqui dentro da escola entre os grupos, a separação, os grupinhos”*.

Os piores dados sociais em diferentes esferas (economia, educação, trabalho, saúde, criminalidade) são devotados à população negra — legado da estrutura sociopolítica do Brasil “inventado”. E mesmo que alguns negros tenham ascensão social, eles carregam a marca da subalternidade porque ainda prevalece no imaginário coletivo a superioridade da brancura. Esse posicionamento tem sustentação ainda nas considerações de PEF1 que atribui a questão da igualdade racial ao processo sócio-histórico, e remata sua opinião ao apontar a hegemonia branca dessa forma: *“Ela, essa realidade, na verdade, ela é muito difícil. Eu vejo muito difícil porque a gente, que não somos negros, somos privilegiados. De certa forma, somos privilegiados, não vamos dizer que não somos, somos sim!”*. A questão da pele revela essa realidade, as desigualdades no seio da sociedade comprovam os efeitos do referencial branco de modelo ideal de povo.

PER1 diz que a sociedade ela não é mais a mesma hoje, houve um avanço quanto às relações étnico-raciais, porém existe o preconceito praticado dia a dia,

“ocorreu um avanço significativo, mas a gente ainda precisa combater aqueles empecilhos, aqueles “gargalhos” que ainda existem no caminho da igualdade”. De forma crítica e enfática, PER2 afirma que a realidade social se mostra bem distante daquilo apregoado há longo tempo: interações sociais de igualdade sob o ponto de vista legal, sobrepondo-se a isso a extrema desigualdade entre os grupos sociais: *“basta você dar uma voltinha pelo centro da cidade ou num espaço público que você vai ver que essa igualdade ela é uma igualdade meramente formal, jurídica. Ele não existe na realidade concreta. A gente ainda tem ainda muito o que avançar”*.

Em diversas esferas da sociedade, são percebidas as discrepâncias, os tratamentos são diferenciados, segundo as condições econômicas e por vezes a questão étnico-racial. Os reflexos da exclusão dos ex-escravos chegaram aos dias atuais, uma vez que os afrodescendentes são alijados de seus direitos fundamentais e podados de participação nos desígnios do País. Eles sofrem exclusão e carregam o estigma da inferiorização. Quanto à obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como toda a legislação de repressão às manifestações racistas, como medidas de ação afirmativa, esses dispositivos jurídicos são inócuos ao propósito de reeducação, conforme PH1, se forem ignoradas *“as individualidades, os gostos, as preferências, as culturas que devem ser vistos cada um de forma diferenciada”*, não haverá igualdade de condições: *“Somos iguais? Mas diferentes culturalmente. É ser respeitado enquanto sujeito. E não é nem respeitar, é ser compreendido, porque quando você compreende, aí você respeita”*.

Para que se promovam mudanças de comportamentos e ocorra a superação das práticas de hierarquização, isso deve acontecer no espaço escolar porque é o local propício para a desconstrução, a partir do compromisso dos educadores com a reeducação de relações étnico-raciais positivas. Em razão da historiografia ser silente sobre a contribuição dos grupos excluídos na construção da identidade nacional e a respeito do papel que eles exerceram na história sociopolítica, por vezes prevalece o discurso distorcido sobre as reais condições históricas. Por um momento, a fala de PA1 se coaduna com os conteúdos de currículos excludentes, pois o educador suscita a discriminação social para justificar a marginalização do negro:

“Às vezes, a gente percebe também que essa situação de poder aquisitivo, esse lado capital, o quanto que esse dinheiro realmente mexe com a sociedade, a gente percebe que da mesma forma que se os negros tivessem a oportunidade, como hoje, de poder aquisitivo. Financeiramente se durante toda essa longa história, eles fossem vistos de

igual pra igual... , essa situação financeira, de conquistas, a gente percebe que existe uma diferença porque a coisa realmente ela é histórica: falta de oportunidades. Então, se houve uma falta de oportunidade lá atrás, eu não posso por exemplo pré-julgar. Assim realmente se você não teve oportunidade porque não quis, porque você é preto, porque você é isso ou aquilo outro, a própria história, por si só, essa construção que veio de lá pra cá, ela já veio dando prioridade pra alguns e outros acabaram sendo esquecidos, não? E quando as futuras gerações, elas vão chegando, elas já pegam esses paradigmas praticamente já prontos". (PA1).

Ao se considerar as condições de abandono dos ex-escravos e sua marginalização, sem que ocorresse sua integração à sociedade como cidadão, o estigma de inferiorização chegou até a posteridade ao longo da trajetória de negação. Vítimas da apartação social, a maioria dos negros foi banida dos centros das cidades, concentrando-se em periferias, sem condições socioeconômicas para usufruir de uma vida digna, sem qualificação profissional. Tudo resultante dos efeitos do racismo praticado e não da simples falta de oportunidades para ascensão social. Nesse comenos, Madeira e Gomes (2018, p. 464-465) são taxativas acerca dos propósitos da histórica discriminação sobre os negros:

Assim, a população negra do país tem sido subjugada, violentada e criminalizada desde a escravidão para saciar os interesses sociais e econômicos das classes ricas — fenômeno acolhido por leis cujos efeitos camuflam, revalidam e perpetuam a opressão. A propagação do discurso preconceituoso e discriminatório alicerça a narrativa para desqualificar a cidadania afrodescendente.

Entretanto, eles não se deram por vencidos. Após longas lutas reivindicatórias, movimentos de resistência e mobilização da população negra, os negros conseguiram ter participação sociopolítica na criação da Lei nº 10.639 de 2003. A atuação do Movimento Negro com outras organizações sociais exerceram influência em políticas educacionais de valorização da história sociocultural negra, a fim de alterar as disparidades e buscar a igualdade racial.

Outra questão que despertou a atenção nas falas de três professores, e está diretamente ligada à **Prática pedagógica dos entrevistados**, diz respeito ao **Suporte pedagógico** para a implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Os referidos educadores se veem impossibilitados de trabalhar a temática porque não dispõe de material didático acessível — um empecilho além da deficiente formação que não lhe proporcionou estudo sobre a África e os africanos:

“Na maioria das escolas não tem material para trabalhar com isso e quando tem é um material extra, é um livro complementar. Essa discussão aparece dentro do livro didático, mas ainda também muito pontual, é um texto em algum cantinho lá de Língua Portuguesa, é um breve comentário lá no livro História e pronto. Cabe ao professor sistematizar essa discussão”. (PER2).

Assim, o livro didático apresenta-se como um recurso essencial para o estudo da história sociocultural africana e afro-brasileira. Os limitados exemplares enviados pelo governo são até desconhecidos por alguns professores. Acontece até de um material fornecido ter sido extraviado. Para sua prática pedagógica, PA2 afirma ser um material indispensável para sua atuação em sala de aula, haja vista a sua formação ser em Música:

“Mas assim, um desafio muito grande pegar a disciplina de Artes porque o livro didático tem um ponto de apoio muito forte. Foi o que me ajudou muito. Porque assim, até então, não se discutia esse livro didático, específico para Artes. Eu posso dizer que é uma coisa recente e tem ajudado bastante. E assim, a gente percebe que o próprio livro de arte, ele por intermédio da Lei, ele vem com o conteúdo pronto, já bem trabalhado ali”.

O livro didático é um dos suportes pedagógicos mais usados pelo professor, que lhe serve de guia, porquanto disponha de conteúdos curriculares que devem ser trabalhados ao longo do processo ensino-aprendizagem. PA2 o tem como um recurso indispensável para desenvolver atividades cotidianas na sala de aula, mas que o deixa dependente, conforme tenha justificado ao tratar de sua formação em Música.

De acordo com Lajolo (1996, p. 4), “por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpra sua parte na garantia de educação de qualidade para todos”. A estudiosa enfatiza que o livro didático está sujeito à escolha e à utilização dos professores, as quais têm fundamento na competência dos professores, que tornarão esse material em um instrumento de aprendizagem durante a prática didática.

Diante do exposto, esse recurso didático depende do professor e pode auxiliá-lo durante a produção de conhecimentos no espaço escolar. Por isso, a dependência expressa por PA2 está unicamente atrelada às suas deficiências em razão do tipo de formação que teve. A escolha dessa ferramenta pedagógica implica em critérios a serem observados, que estejam conectados à finalidade de um ensino qualitativo. “O livro didático, de modo geral, constitui-se como sendo parte significativa no processo

de ensino-aprendizagem na escola brasileira, por ser o principal impresso disponibilizado e utilizado por professores e alunos” (MORAIS; TAMANINI, 2020, p. 143). Porém, esse suporte de uso frequente na sala de aula, alinhado a valores incrustados num currículo monocultural engessa o ensino dentro da política educacional que estiver em vigência.

Quanto ao Estudo da África e dos africanos nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, ele se faz incipiente ainda, quando não ignorado por parte de educadores que adotam a política monocultural já seguida há muito tempo em livros didáticos que foram indispensáveis para reforçar os propósitos do sistema educacional da época.

Atualmente o material didático trabalhado nas escolas, em sua maioria, reserva um espaço discreto para falar sobre a temática. Se não mais recorre de forma exclusiva ao desapareço e estigmatização do antiquíssimo continente africano, prevalece uma abordagem superficial, às vezes ajustada ao olhar eurocêntrico, ou seja, a existência da história do dominado está sujeita à oficial do europeu dominador: *“Seja tudo dentro daquela perspectiva eurocêntrica, quando se discute a independência de um país africano, você tá discutindo o fim da influência europeia, porque depois que passa o processo de independência você não estuda mais”* (PH2).

Em seu depoimento, o professor manifesta insatisfação diante das condições oferecidas para exercer seu ofício por falta de acervo pertinente para ser explorado: *“Cada professor tem que buscar o material, tem que estudar, tem que trazer, é ele que pondera quanto do conteúdo anual vai ser dedicado à História da África. Nos livros didáticos é pouquíssimo”* (PH2). Após apontar essa escassez de material específico para trabalhar, o educador afirma ainda: *“eu não tive contato e não conheço nenhum autor de origem que tenha nascido no continente africano e que trabalhe com a história da África. Eu não tenho conhecimento. Pode ser uma falha minha”* (PH2).

A coleção *História Geral da África* (do volume I ao VIII), que narra a história da África a partir da perspectiva dos próprios africanos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), mencionada por PH2 pode ser baixada gratuitamente na Internet (do volume I ao VIII). Quanto a historiadores africanos, há vários que são abordados em estudos sobre a África, e alguns que têm obras disponibilizadas na rede internacional, tais quais o senegaliano Cheikh Anta Diop, o burquinabê Joseph Ki-Zerbo e o congolês Elikia M. Bokolo.

O Brasil dispõe de uma produção de pesquisadores respeitáveis, cujos conteúdos já dão condições aos leitores de inteirarem-se da riqueza do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Exemplificativas são as obras de Alberto da Costa e Silva; Carlos Serrano e Maurício Waldman; Clóvis Moura; José Rivair Macedo; Kabengele Munanga; Leila Leite Hernandez; Marina de Mello e Souza; Mário José Maestri Filho; Nei Lopes; Regiane Augusto de Matos.

Em virtude de apontamentos durante acalorada discussão, outro eixo não dispensa atenção: **Políticas públicas educacionais**. Como um conjunto de medidas para atender a demandas da própria organização social, as políticas públicas na Educação estiveram na órbita da diversidade ao se preocupar com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Na persecução de relações étnico-raciais positivas, tais políticas, enquanto vigentes, são instrumentos de combate às manifestações discriminatórias ou qualquer forma institucional de racismo — aquelas práticas de discriminação sistemáticas fomentadas pelo Estado, quer de maneira direta ou indireta. Desde o advento da Lei nº 10.639 de 2003, como resultado das lutas reivindicatórias, sobretudo do Movimento Negro, as ações afirmativas estiveram em evidência porque necessárias para alterar as desigualdades étnico-raciais. Quanto ao relevo das ações afirmativas, Gonçalves (2006, p. 100) pondera:

A visibilidade das Políticas de Ações Afirmativas surge após a Conferência Internacional, em Durban, na África do Sul, embora já se tenha notícias de ações afirmativas, em várias regiões do Brasil, anteriores a Durban, em áreas não propriamente da educação superior. Um exemplo é a experiência de Santa Catarina. Trata-se de um programa de Ação afirmativa para formar operadores jurídicos, com capacidade de discutir questões sobre problemas raciais e de prestar assistência jurídica à comunidade negra no combate à discriminação racial.

Primeiramente foi enfatizada a questão sobre **Ações afirmativas**, que foram assinaladas nas falas dos professores como fator imprescindível na luta antirracista. Segundo PH1, elas *“têm que sempre ser reafirmadas e têm ser conquistadas nesses espaços cada vez mais com relação às desigualdades”*. E como forma de se promover mudanças no quadro com tantos índices negativos atribuídos à população negra, os professores veem na Educação resultados futuros de forma eficaz. Com a mesma perspectiva alvissareira, contando com a efetividade da determinação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica: *“Eu tenho uma perspectiva muito boa, eu acredito que seja o caminho: você utilizar a legislação para*

você dar visibilidade, para você dar a vez, para você dar voz, é um caminho. O outro caminho que a gente tem é a educação, educação de base” (PH2). No olhar de PH1, as ações afirmativas são fundamentais para o acesso dos negros ao ensino superior, para que ascendam também em espaços do mercado do trabalho especializado. Por fim, PER2 pactua do olhar positivo para as ações afirmativas: “Eu acho algo positivo. Eu sou resultado de uma política de ação afirmativa. Eu entrei na universidade pelo sistema de cotas e sempre participei de seleção pelo sistema de cotas”.

Inevitavelmente, as cotas entraram em pauta da discussão, com uma percepção sempre positiva para sua adoção nas políticas educacionais (tão necessárias e urgentes): “A gente vê que houve uma ascensão. Vamos dizer assim, de pessoas a partir dessas questões dessas cotas instituídas. Tanto as questões raciais como as questões de renda, elas foram importantes” (PH1). A menção às cotas sempre se faz pertinente, haja vista a trajetória de lutas empreendidas pelo Movimento Negro. Os resultados positivos, desde que foram implantadas, contrariam os setores que se opõem a elas em defesa de seus interesses, em perpetuar a marginalização da população negra. Essa constância das cotas nos debates existe porque elas são instrumentos eficazes e de ameaça ao *status quo*.

Essa centralidade das cotas no debate foi construída, entretanto, pelo entrecruzamento de diversos processos, dos quais o principal, indubitavelmente, foi a luta dos movimentos negros pela instituição de Ações Afirmativas, políticas voltadas para a mitigação e superação das desigualdades raciais vigentes no País. (SANTOS, 2006, p. 17).

Ao se posicionarem positivamente sobre a necessidade de restituição da autoestima e, especialmente, verem a necessidade de mobilização de educadores para a educação de relações étnico-raciais positivas, os entrevistados envolvem-se em discussões que vão ao encontro dos propósitos de respeito às diferenças e à pluralidade étnico-racial.

A partir da realidade histórica de culto a um racismo dissimulado, faz-se premente que se questione a problemática democracia racial. As relações étnico-raciais não podem deixar de ser debatidas, nem as disparidades sociais prescindir de historicização, sobretudo nos espaços de produção de conhecimentos, pois uma pedagogia antirracista pode desvanecer o famigerado discurso democrático sustentado na ilusória igualdade jurídica. Conforme acentuou PA1:

“Porque, se você está vivendo num país que se diz democrático, então é preciso que se haja, que se perceba e que se existam direitos para todos realmente. E existem coisas, existem questões que não vão ser resolvidas, solucionadas de um dia para outro, com conceito de merecimento, apenas com uma coisa dessas. Existem questões que serão resolvidas realmente por forças maiores, práticas e materiais mesmo. No caso do povo negro, o fato é que é a maioria do povo pobre, é a maioria do povo analfabeto, é a maioria do povo carcerário, é a maioria dos excluídos”.

Por expressar um olhar crítico e revelar consciência das desigualdades sociais que regem a sociedade democrática brasileira, além de PER1 que viu uma involução no atual momento sociopolítico do País, mais três professores ampliaram as discussões ao discorrer acerca de **Conjuntura sociojurídica para o ensino**. Intrigados o desenrolar da política brasileira e, precisamente, a atenção para as metas traçadas pelos órgãos governamentais que dizem respeito à educação alinhada à ordem vigente do Direito Internacional dos Direitos Humanos, porquanto o País seja signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. O reconhecimento da existência do racismo na sociedade e prescrição constitucional de repúdio a todas as formas de racismo são um contrassenso diante das comprovadas práticas racistas cotidianas. Essa realidade só corrobora para rechaçar a ideia de pseudocordialidade.

As disparidades sociais se veem alimentadas pelas práticas ilícitas na esfera da administração pública porque prevalecem muitas vezes os interesses escusos em detrimento do bem-estar comum. Os entrevistados acabam por expressar pessimismo em virtude desse contexto sociopolítico que demonstra estar distante do princípio basilar da Administração Pública: Princípio da Supremacia do Interesse Público.

Em vista das mazelas sociais atribuídas às populações excluídas, a gestão pública (na atuação de seus representantes) protagoniza o descaso. Assim, PL1 se remete à realidade de seu Estado negativamente:

“E nessa área principalmente porque deveria o Estado se preocupar em cumprir essa lei [10.639/2003], deveria promover formações continuadas, pois diz que professor é um eterno estudante. Mas ele é um eterno estudante porque ele sente a necessidade de estudar, principalmente no nosso Estado. Eu acho que a educação do Rio Grande do Norte não é a pior, ela é uma das piores porque ela é negligenciada”.

A falta de compromisso público muitas vezes se reflete nos atos políticos que não condizem com o formalismo jurídico, justo quando a coletividade é aviltada em seus direitos ou não exercita plena cidadania. Tratando-se de validade, os princípios

que embasam todo o sistema sociojurídico podem se mostrar inócuos ou representar meras extravagâncias formais. Os princípios do Direito Administrativo condicionam as estruturas de todo o sistema e consistem em orientadores do corpo normativo em vigência; a partir destes, todas as estruturas subsequentes se veem condicionadas a eles. A despeito da norma já nascer dotada de eficácia jurídica, seu caráter prático, isto é, sua efetividade social não é garantida. Assim, eficácia social da norma jurídica “está na concretização da justiça social, através de seus efeitos na solução de conflitos, em busca do equilíbrio e do bem-estar da sociedade” (SILVA, 2014, p. 34).

Preocupação com os reais efeitos da aplicação da norma na consecução de objetivos almejados, em comparação com a eficácia jurídica, emerge da fala de PEF1:

“Olha, do ponto de vista formal sim, as leis estão aí se autoafirmando, a nível jurisdição, sim. Agora o ponto de vista, vamos dizer assim prático, essa democracia deixa um pouco a desejar. A gente não pode dizer que a gente vive numa democracia racial porque, os espaços são, vamos dizer assim, propositalmente diminuídos. A democracia existe, agora numa questão de igualdade entre as pessoas, delas terem espaço de voz, espaços de discursos, espaços de atuação política, e não de forma arranjada, esses espaços são negados”.

A concretização de justiça não ocorrerá pela simples aplicação da norma, não é suficiente que ela incida sobre fenômenos jurídicos, provenientes das interações sociais tão somente, as pessoas esperam da aplicação de uma norma jurídica sua efetividade. Faz-se, pois, relevante o parecer do jurista Silva (2004, p. 66):

Esta é, portanto, a medida da extensão em que o objetivo é alcançado, relacionando-se ao produto final. Por isso é que, tratando-se de normas jurídicas, se fala em eficácia social em relação à efetividade, porque o produto final objetivado pela norma se consubstancia no controle social que ela pretende, enquanto a eficácia jurídica é apenas a possibilidade de que isso venha a acontecer.

Quanto aos posicionamentos contrários à obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (muitas vezes em defesa de interesses particulares), eles não se justificam porque a reeducação das relações étnico-raciais positivas visa ao interesse da coletividade, logo, deve prevalecer a supremacia do interesse público.

O eixo de **O advento da Lei 10.639/2003** foi também um assunto vertente sobre o qual os professores se debruçaram intensamente, pois diz respeito a um dispositivo jurídico especial que alterou as diretrizes de base da educação nacional.

Ao incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a trajetória de resistências dos negros, além da cultura afro-brasileira, a Lei deu realce aos aspectos multicultural e pluriétnico na formação da sociedade brasileira os quais provocam discussões acerca das relações étnico-raciais. Não apenas é medida de enfrentamento à educação excludente, mas também uma norma especial que tem caráter afirmativo e pode promover mudanças de comportamentos para relações étnico-raciais positivas: “Essa lei para mim significa um grande passo na busca de melhoria das discussões dessas relações étnico-raciais dentro das escolas” (PH2). Sob o ponto de vista pedagógico, a Lei visa à superação dos estigmas e dos preconceitos, cuja contribuição no processo ensino-aprendizagem se traduz em respeito às diferenças e à diversidade étnico-racial.

Conquanto haja destaque para as áreas de Educação artística, História e Literatura Brasileiras, conforme determina o dispositivo especial, os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Consiste, pois, em uma reeducação das relações étnico-raciais que interage com todas demais áreas do conhecimento. E PER1 mantém suas ideias de acordo com isso, quando se remete à promulgação da Lei nº 10.639 de 2003: “apesar da lei se referir a Ensino de História, essa questão não está necessariamente somente sobre História, ela pode perpassar e atravessar todas as demais disciplinas porque é uma discussão que abrange tudo”. A Norma estabelece relações entre os demais ramos do conhecimento a fim de implementar a obrigatoriedade de tal ensino.

Sobre a implementação da obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira, PER2 mostra-se descrente com a eficácia social do novo dispositivo legal, percebe a medida como algo paliativo, que não alterará a prática costumeira no ambiente escolar, ainda que o advento da referida lei represente um progresso nas lutas dos movimentos sociais: “Nesse aspecto é um avanço. Porém, a lei por si só não garante muita coisa. Essa discussão acaba sendo apenas uma discussão tratada de forma transversal, ela finda sendo uma discussão esporádica”. Ele se refere às abordagens pontuais sobre a temática em sala de aula, o tratamento superficial sobre a questão étnico-racial.

Infelizmente predomina a prática de políticas educacionais universalistas, empreendidas por interesses diversos em prejuízo do interesse geral. Quanto às políticas públicas educacionais, os gestores não podem se escusar das realidades particulares, pois as regiões são distintas e exigem adequações necessárias para

proporcionarem educação de qualidade. Os sistemas de ensino muitas vezes atrelados a políticas partidárias ignoram a realidade do ambiente escolar, são norteados por uma matriz curricular de visão neoliberal, relegam ao descaso a infraestrutura, os escassos recursos ou os precários recursos didático-pedagógicos que não chegam a se refletir positivamente no processo ensino-aprendizagem. Entre tantos outros problemas que levam ao sucateamento do ensino público, há também a negligência com a capacitação dos docentes, sobretudo a grande massa de mal-pagos.

Entretanto, cabe sobretudo a cada professor manter uma postura contestadora e insistir na persecução da educação de qualidade que eles almejam, além de encontrar meios de resistir à política neoliberal praticada, tentar pela mobilização lutar em proveito do bem da coletividade.

Engajar nessa empreitada antirracista de reeducação da relações étnico-raciais exige força e muito empenho para interferir no histórico processo de desigualdades. Reconhecer igualmente o papel dos diferentes grupos étnico-raciais que deram base à sociedade pluriétnica é quebrar com a dicotomia superioridade e inferioridade — um novo olhar sobre a pluralidade étnico-racial brasileira como parte das políticas de ação afirmativa e, segundo Gomes (2008, p. 79), tais políticas visam corrigir “desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos”. Assim, as ações afirmativas detêm todos os elementos determinados nos sistemas discursivo e simbólico que lhes conferem significação, ou seja, aquele campo de luta em torno de produção de significados que é envolvido em relações de poder.

Em proveito do bem comum e para maior visibilidade da cultura afro-brasileira, PA1 vê a promulgação Lei nº 10.639 de 2003 como avanço e reconhecimento necessário para construção da própria sociedade, “*visto que é a cultura afro ainda é muito escondida e não é conhecida, apesar de fazer parte da nossa raiz*”. Com a mesma visão otimista, PEF2 ressalta os enfrentamentos ao preconceito e espera que a ação afirmativa no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira não se restrinja à mera prescrição de uma obrigação: “*quando vem posto em lei, o problema é que falta ainda muito avanço nas práticas. A gente tem como melhorar muito ainda*”.

A persecução de uma pedagogia antirracista visa à convivência igualitária, de respeito às diversidades que dão unidade à rica população brasileira, muito diferente

da visão monocultural e alienígena à realidade ímpar do País. Nesse propósito, merece atenção a ponderação de Munanga (2011, p. 65):

Sem dúvida devemos condenar todas as formas de intolerância, mas o que devemos buscar, afinal, não é tolerância, mas sim a convivência igualitária das culturas, identidades, dos grupos e sociedades humanas, dos homens e mulheres. Visto deste ponto de vista, a melhor educação não é somente a que nos permite dominação da razão instrumental que auxiliará nossa sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do darwinismo social, mas também, e sobretudo, uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana.

A concretização de uma sociedade democrática, justa e que respeite a dignidade humana exige de todos os cidadãos a consciência das diferenças e a necessária prática pedagógica alinhada às disposições incrustradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No processo ensino-aprendizagem, é necessário ocorrer mudanças de hábitos, propiciar condições para uma convivência igualitária, revisar posturas e atitudes que tanto prejudicam as relações étnico-raciais. *“E o papel da gente é tentar melhorar isso, trabalhando para isso. Vendo sempre é claro que a gente é direcionado pelos gestores de cima. A escada não é de baixo pra cima, ela vem de cima pra baixo: vem, faça, execute, faça assim, faça assado”* (PEF2).

O professor deixa transparecer um pouco da maneira como acontecem as interações na gestão da instituição escolar. Há sempre o embate como fruto das relações de poder, que muitas vezes pode encontrar resistência de pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem e, se não houver consenso, pode surtir em prejuízos para a própria prática pedagógica e também para as possíveis estratégias de promoção da igualdade racial. Trata-se, pois, de uma mostra de divergências que são geradas dentro de políticas implementadas em governos vigentes.

Todavia, o entrevistado arremata suas considerações ao dar destaque para o trabalho que é desenvolvido pelo professor em sala de aula, ressaltando o comprometimento de cada educador:

“A gente apenas recebe e tenta repassar da melhor forma. A gente filtra, planeja, filtra e tenta repassar o melhor, ter um avanço. Na escola, dentro da área que é, vamos dizer, pra mim um dos maiores pilares, a gente tem que conseguir muitos degraus ainda, há muita coisa”. (PEF2).

Os reflexos na formação da própria sociedade provêm das discussões no ambiente escolar, cujas vivências já revelam os valores cultuados que dão sustentação à existência da mesma sociedade. A escola é o lugar para se produzir conhecimentos, compartilhar diferentes saberes e, inclusive, espaço propício para discussões de temas diversos para a formação do aprendiz de cidadão. Logo, a escola tem na competência de seus professores condições para implementar a Lei 10.639/2003. Mesmo diante de obstáculos decorrentes de políticas universalistas, o trabalho do professor se sobressai, em sala de aula ele tem voz. Ademais, afirma Gomes (2008, p. 80):

A superação das desigualdades raciais começa aos poucos a ser incorporada como uma das tarefas do Estado brasileiro, problematizando, aprofundando e ampliando o debate sobre a garantia dos direitos humanos básicos e fundamentais, não de forma abstrata, mas incluindo a diversidade.

A luta antirracista empreendida desperta a problematização das multifacetadas relações étnico-raciais de enfrentamento aos discursos racistas, às manifestações de preconceito com a finalidade de implementar políticas afirmativas de persecução da igualdade racial. A reeducação das relações étnico-raciais prima pela historicização do racismo brasileiro e da engendrada democracia racial como recurso para despertar a consciência sobre a sociedade racista, enfim, uma pedagogia antirracista que trate as diferenças e a diversidade para o igual valor da contribuição dos grupos historicamente excluídos.

Condizente com as políticas afirmativas, de reconhecimento e de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, PL1 manifesta-se a respeito da promulgação da Lei nº 10.639 de 2003:

“É um reconhecimento da nossa história, é você respeitar e valorizar a identidade de muitos, e de certa forma a identidade dos nossos próprios alunos. Nós temos alunos afrodescendentes, nós temos alunos que sofrem preconceito pela cor de sua pele, pelo bairro que mora, pela sua questão social. É uma forma de empoderamento, é uma forma de você fazer uma releitura dessa dívida histórica que o nosso país tem com essa população que é a maioria da população brasileira de certa forma, mas que é a maioria também dos excluídos”.

Diferentemente do sistema formal de ensino brasileiro norteador por um modelo de cidadania excludente, cujas políticas estiveram descomprometidas com a diversidade e o reconhecimento da contribuição das populações historicamente

excluídas e relegadas a situações de vulnerabilidade social, hoje prevalece o compromisso com a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. A Lei nº 10.639 de 2003 aponta para um modelo de cidadania inclusiva e de combate às práticas discursivas discriminatórias. Ela visa contornar as injustiças contra a população negra e as omissões historiográficas do seu protagonismo, pois “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2005, p. 12).

Esse diploma jurídico põe em evidência tanto o aspecto multicultural quanto o pluriétnico da sociedade brasileira — uma regra de conduta criada a partir das históricas interações sociais e produções discursivas de preconceito. Ao apresentar a prescrição de um dever, ela também impõe a necessidade do cumprimento da obrigação em proveito do interesse de toda a coletividade. Logo, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira esteve constantemente pautado como ação afirmativa imperativa nos depoimentos dos professores entrevistados, cuja atuação junto à rede pública de ensino encontra-se ainda comprometida para a implementação da referida Lei. A escola enfrenta muitas dificuldades para fazê-lo, com um currículo ainda atrelado à abordagem monocultural em proveito de uma identidade nacional homogeneizante que contrasta com a percepção dos professores sobre a diversidade.

5 CONCLUSÃO

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação. (TRINDADE, 2007, p. 163)

A obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino consiste na ação afirmativa, e medida imperativa na concepção dos professores entrevistados, necessária à educação das relações étnico-raciais. O novo dispositivo é parte integrante da LDB que tem o encargo de definir, regulamentar o sistema educacional do País e o dever de assegurar o direito à educação. Por conseguinte, a reeducação das relações étnico-raciais prima pela história dos povos excluídos, pela valorização das memórias e o universo multicultural desses povos — uma pedagogia antirracista de respeito às diferenças e à diversidade que atribui igual valor à contribuição desses grupos marginalizados.

Ao invés de insistir num sistema formal de ensino firmado no modelo de cidadania excludente, regulado por políticas educacionais descomprometidas com a pluralidade étnica da população, a reeducação das relações étnico-raciais propõe uma política curricular de amplas dimensões que visa problematizar os meandros da construção da sociedade brasileira para maior compreensão das práticas de discriminação racial cotidianas. Faz-se urgente desvendar o legado do racismo histórico do Brasil, despertar a consciência sobre essa sociedade racista com o fim de tornar possível a existência de uma autêntica democracia racial.

Nesse propósito, os currículos elaborados pelas instituições escolares podem transformar a realidade de conflitos raciais, atentando para os meandros das políticas educacionais adotadas e considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino, desde que o corpo docente seja capacitado para implementar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

O simples fato da obrigatoriedade da Lei nº 10.639 de 2003 não aplaca o racismo, nem práticas discursivas de preconceito. Os professores participantes da pesquisa deixaram bem claro essa realidade nas vivências de racismo velado ou de manifestações correntes de discriminação. Eles procuram de alguma forma contornar esse quadro de intolerância racial ou de depreciação sobre a população negra, ainda que não possuam formação adequada para desenvolver uma prática pedagógica

antirracista. Mesmo demonstrando que não sejam profissionais capacitados para trabalhar as relações étnico-raciais, em virtude de seu despreparo, eles demonstraram empenho para mudar a realidade do racismo latente e das manifestações discriminatórias no ambiente escolar.

A proposta da Lei nº 10.639 de 2003 é modificar o quadro das desigualdades e a situação de vulnerabilidade dos grupos excluídos, com um modelo de cidadania inclusiva e de combate às práticas discursivas discriminatórias, bem como as manifestações de racismo — legado do modelo de sociedade racista transplantada outrora para o território brasileiro.

Tomado por seu sentimento de superioridade, e guiado pelo orbe cristão vigente da época, o invasor europeu impôs os valores próprios de sua sociedade a todos os povos contatados, reduzindo-os à condição de barbárie em proveito dos interesses mercantilistas. Sob essa visão preconceituosa, o negro foi forçosamente introduzido na sociedade transplantada para os trópicos e reduzido à insignificância.

Desde então, as mentes excêntricas do País se encarregaram de incutir no imaginário social a inferioridade do povo negro e, através da historiografia oficial, perpetuou-se a ideia de supremacia racial branca. Há resquícios ainda da hierarquização dos diferentes grupos sociais, não só nas atitudes como nas interações cotidianas se percebe o tipo de sociedade racializada que se consolidou, características da qual se refletem nos componentes curriculares de visão eurocêntrica.

Segundo a percepção dos professores entrevistados, ainda predomina a abordagem monocultural em benefício de uma unidade nacional e em detrimento da diversidade étnico-racial e das multiculturas do País. As escolas contatadas enfrentam muitos obstáculos para a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, tais como a falta de recursos materiais mínimos. Tratando-se de escolas de bairros urbanos, elas não têm infraestrutura que possa transformar a realidade da maioria de seus alunos que vivem experiências de conflitos raciais e são marginalizadas muitas vezes.

Referente à prática pedagógica, há problema com o currículo elitista que despreza a questão sócio-histórica dos diferentes povos que contribuíram na constituição da população brasileira e no desenvolvimento do Estado nacional, além da inexistência de capacitação dos professores. O desconhecimento do conteúdo da Lei remete-se também à formação universitária de cada educador que não foi habilitado sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mesmo

aqueles que se formaram após o advento da norma especial, pois isso reflete um descompasso no âmbito dos currículos dos cursos de formação de professores. Assim sendo, a deficiência se estende até os dias atuais em virtude da omissão ou descaso dos sistemas de ensino que são norteados por políticas universalistas.

Embora se mostre comprometido o ensino da temática africana e afro-brasileira nas escolas da rede pública, a percepção dos professores acerca da obrigatoriedade desse ensino condiz com aquilo que preceitua a Lei nº 10.639 de 2003. Eles veem a necessidade de uma reeducação de relações étnico-raciais, cuja referência maior é a supremacia dos Direitos Fundamentais, haja vista o formalismo da igualdade jurídica. Esperam que a força normativa da Norma por si só revele a efetividade social a partir de sua aplicação. Além disso, reforçam a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil para justificar o igual tratamento aos diferentes grupos sociais.

Por mais que a Lei nº 10.639 de 2003 vise ao reconhecimento e à autoestima da população negra, na construção da sociedade brasileira, por meio de uma prática pedagógica de desconstrução do racismo e das manifestações de preconceito racial que permeiam as interações cotidianas, é imprescindível habilitar os professores a fim de que possam implementar o estudo das relações étnico-raciais, pois desta maneira há condições para que os educadores transformem sua prática pedagógica e incluam a temática de História e Cultura Afro-brasileira na sala de aula, em um currículo escolar inclusivo e de respeito à diversidade e às diferenças.

Os educadores se apoiam na ideia de sociedade politicamente organizada em um Estado Democrático de Direito, cujos valores que regulam a vida em comunidade são aqueles incrustados na Carta Magna de 1988. Tais preceitos constitucionais, por estarem embasados no respeito à dignidade da pessoa humana, são percebidos como direitos inerentes à condição humana. Mesmo que cada pessoa seja dotada de características naturais, próprias porque possui o livre arbítrio. Independentemente de seu caráter, suas diferenças ou características físicas que a distingue das demais, uma pessoa não se obriga a viver sob condições degradantes, nem sujeitar-se a humilhação de seus semelhantes. Sob iguais direitos, alguém não deve sofrer violência ou ter sua integridade agredida por outrem. Portanto, a estrutura politicamente organizada deve ser norteadada pelos Direitos Humanos, numa relação de igualdade entre todos.

A luta empreendida de combate às práticas de racismo e de efetivação da igualdade racial tem longa data. Decorridos vários períodos de engajamento dos negros na persecução de uma autêntica democracia racial, o Movimento Negro nas últimas décadas encontrou condições para empreender uma educação de relações étnico-raciais positivas, a fim de despertar a consciência de pertencimento racial e de respeito às diferenças. E nesse propósito, cabem a historicização do racismo e a problematização da forjada democracia racial para que, a partir de um novo olhar, de enfrentamento às questões do preconceito racial e da exclusão social, resulte em novos comportamentos. Assim, dar-se-á o reconhecimento da diversidade e de seu benefício para a identidade nacional, visto que isso importa deveras para a verdadeira democracia defendida pelo Estado Democrático de Direito instituído.

Insistir no viés sócio-histórico da escravização do negro e abordagem de cunho exclusivamente econômico da diáspora africana não oferece condições para infundir os valores da diversidade étnico-racial, nem para disseminar o respeito à riqueza da pluralidade cultural da nação brasileira. Não são estigmas, estereótipos ou o discurso rotineiro de inferiorização da África e dos africanos que contribuirão para o fortalecimento das identidades dos excluídos, muito menos para a pluralidade etnocultural.

O país precisa assumir uma postura séria e implementar a reeducação das relações étnico-raciais em benefício de toda a coletividade. A promoção do ensino sobre a história e a cultura dos povos africanos, além de respeito à ancestralidade negra, constitui-se em retomar os intercâmbios culturais entre os brasileiros e os diferentes povos africanos. É preciso consolidar os vínculos de pertencimento étnico-racial visto que em outras temporalidades a África esteve em contato com outras civilizações em diferentes continentes, além dos povos do Brasil. A omissão da historiografia oficial, por conseguinte, relegou as memórias históricas africanas à invisibilidade da África, desprezando esse conteúdo curricular como se não fosse de interesse geral.

Segundo os professores entrevistados, há a necessidade de uma reeducação das relações étnico-raciais a fim de que sejam superadas as desigualdades raciais, haja vista a constituição multicultural e pluriétnica da sociedade do País. E eles revelam a preocupação com as políticas educacionais descomprometidas com a realidade. Os apontamentos acerca das gestões governamentais, das condições de

trabalho e da comprometida formação do professor são fatores primordiais que influenciam sobremaneira o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Como instituição de utilidade pública, o ente estatal tem o dever de garantir condições para que seja oferecida uma educação de qualidade e, conseqüentemente, com a formação dos aprendizes de cidadão. Em virtude da deficiência proporcionada pela administração pública, os professores se veem desamparados para implementarem a pedagogia antirracista e diante do ranço do sistema formal de ensino ainda regulado pelo modelo de cidadania excludente. Conforme as observações efetuadas pelos educadores entrevistados, ficam claros o seu anseio em promover mudanças, a repulsa às práticas de discriminação racial contra os negros e a reprovação aos sistemas de ensino que ainda seguem o modelo de cidadania excludente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam o compromisso de todos os educadores em elaborar pedagogias de combate ao racismo e a discriminações que tenham por objetivo fortalecer a consciência negra entre os negros e despertá-la entre os brancos. Se os estabelecimentos são dotados de autonomia, ao se valer dessa prerrogativa, muitos projetos pedagógicos e possíveis colaborações externas poderão contribuir para a efetiva reeducação de relações étnico-raciais.

Ao longo desse processo, a intenção é de que ocorra uma mudança de comportamentos e da adoção de ações afirmativas com fins de promover iguais condições aos negros para exercerem seus direitos de cidadania. Postas em execução políticas educacionais comprometidas com a diversidade e ocorrendo o reconhecimento da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira (e que se estenda aos demais grupos excluídos), haverá de fato uma democracia racial e o fortalecimento de uma identidade nacional em sua pluralidade.

Conquanto o passado dos ancestrais negros tenha a identidade deslustrada pela historiografia oficial que propositalmente aniquilou a dignidade do negro, atribuindo-lhe estigmas e estereótipos por sua condição de semovente no escravismo moderno, a história sócio-histórica do País não pode negar o papel preponderante dos negros nas lutas contra a opressão imposta a eles pela sociedade racista brasileira de outrora, a qual legou até os dias atuais a concepção de inferioridade dos grupos historicamente excluídos.

O Movimento Negro e os demais segmentos sociais engajados pugnam por uma cidadania inclusiva e de uma democracia alicerçada na igualdade material. A pedagogia antirracista que se almeja visa contornar as injustiças contra a população negra, exige a eficácia coercitiva contra as manifestações preconceituosas, demanda uma revisão da historiografia de forma que seja apresentada devidamente a atuação dos negros nos desígnios da nação brasileira, enfim, reclama a devida visibilidade sobre as resistências dos negros à opressão da sociedade racista brasileira.

O amplo debate acerca das reais condições sociopolíticas dos grupos historicamente excluídos deve acontecer também no espaço escolar tanto quanto o reconhecimento e a valorização da ancestralidade, dos aspectos etnoculturais e das identidades étnico-raciais das vítimas do preconceito racial. Trata-se, pois, de repensar as práticas pedagógicas, de promover questionamentos sobre a suposta democracia racial que ainda se apregoa. A proposta de educação de relações étnico-raciais positivas não se exime da questão da memória nem da ancestralidade africana porque a autoestima dos negros é objetivo de formação de cada aprendiz de cidadão para a própria construção de sociedade justa e democrática.

A implementação da Lei nº 10.639 de 2003 consiste em um grande empreendimento para transformações educacionais, cujas estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores podem conduzir para a educação de relações étnico-raciais positivas. O alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem alcance do exercício pleno da cidadania e da conscientização do pertencimento racial, além da igualdade racial. Ao dispor de condições favoráveis à implementação da obrigatoriedade da inserção dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os professores devem ser guiados por aquilo que preconiza o Parecer CNE/CP nº 3/2004, em suas questões introdutórias: promover a igualdade racial de forma que os diferentes grupos sociais interajam na construção da sociedade democrática, atentando para a educação de pessoas cidadãs que se orgulhem de seu pertencimento racial. O referido dispositivo propõe ainda que, para a concretização dessa autoestima, ocorram a divulgação e produção de conhecimentos, bem como a formação de atitudes, posturas e valores.

Passados 17 anos de promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, são perceptíveis as resistências e o pouco caso com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino. As políticas educacionais se norteiam

ainda pelo currículo monocultural de visão eurocêntrica o qual está vinculado à padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem, que por sua vez visam à reprodução dos ideais dominantes. Infelizmente, os grandes empreendimentos constituídos na seara educacional comprometem o dever do Estado em promover educação de qualidade a todos, ou seja, uma educação que vise ao pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania. Como o papel dos professores não se restringe à reprodução de conhecimentos acumulados, porque têm o compromisso de formar cidadãos, os professores tentam driblar as adversidades na sua prática pedagógica e mantêm um olhar alinhado aos fins de uma educação para a formação de cidadãos cômicos da pluralidade cultural e étnica do País.

Conforme demonstrado pelos entrevistados, as dificuldades para a implementação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira são muitas, por isso da existência de tantas queixas dos referidos professores que chegam a se sentirem impotentes. Entre tantas adversidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas é preocupante a falta de capacitação dos educadores, uma realidade de descaso com a educação de qualidade que deve ser oferecida nas escolas. A partir da percepção de alguns entrevistados sobre a conjuntura sociopolítica, cujo olhar crítico reverteu-se em manifestação de pessimismo diante por causa da situação precária em que se apresentam o ensino nas escolas e o conjecturado descompromisso com a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, os professores precisam se mobilizarem para rever esse quadro comprometedor, pois os efeitos da publicação da Norma atendem aos propósitos de sua criação de imediato, os efeitos de sua eficácia jurídica tão-só não alcançam a efetividade esperada pela aplicação da lei. Durante as interações sociais há interesses envolvidos que nem sempre coincidem com os da coletividade.

Diante dessa realidade, os professores precisam se organizar para verem concretizada a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Há conquistas e algum avanço com o advento da Lei nº 10.639 de 2003, entretanto a superação das condições adversas exige muito dos profissionais da educação. Apesar das resistências à implementação da Norma e os possíveis embates com a gestão da instituição escolar, nesse processo deve prevalecer a supremacia do interesse público. Por isso, são necessários diálogos em busca de consenso que resulte em benefício para o processo ensino-aprendizagem e, tratando-se da

persecução da igualdade racial, as divergências são inevitáveis. Haja vista os sistemas de ensino manterem-se vinculados às políticas educacionais desenvolvidas em gestões públicas descomprometidas com o bem comum.

A obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira deve conduzir à igualdade racial, mas o enfrentamento e a promoção de relações étnico-raciais positivas ocorrerão com o empenho de cada professor. O caráter afirmativo do dispositivo jurídico em questão encontra respaldo nos depoimentos dos entrevistados, cuja percepção de cada educador questionado também deu mostras das reais condições da prática pedagógica na rede pública de ensino. Da mesma forma ficaram evidentes as condições de atuação positiva dos docentes na implementação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Quanto ao propósito da pesquisa empreendida, os resultados responderam aos questionamentos, tais quais: Como se caracterizam as relações étnico-raciais no ambiente da escola pública? Qual a importância do protagonismo do negro para a educação das relações étnico-raciais? Como tem ocorrido a implementação da Lei nº 10.639 de 2003 nas práticas de ensino na escola pública? Qual a percepção dos professores sobre o praticado no ambiente escolar?

Por sua vez, conquanto não tenha sido fim da investigação descobrir as razões de oposição à implementação da Lei, bem como a recusa de algumas pessoas em não cumpri-la, faz-se o registro pertinente de que por se tratar de uma regra de conduta coercitiva, ela é suscetível de transgressão, ainda que sejam previstas sanções àquele que a infrinja. As adversidades à aplicação do dispositivo suscitam outros questionamentos, que não foram tratados na pesquisa, mas que podem ser objetivos de futuras investigações e objetivos de outros trabalhos voltados à temática abordada. Entre tantos outros, podem ser alvo de investigação os fatores que impeçam o envolvimento do maior número de professores pela superação do currículo monocultural, das políticas educacionais universalistas; o perfil dos professores que se postam em desfavor das ações afirmativas voltadas aos negros ou daqueles que concordam a igualdade racial; análise da percepção do corpo discente sobre a compreensão de pertencimento racial ou de relações étnico-raciais positivas.

Em síntese, fica posto que a temática tratada ao longo deste trabalho, por si só, instiga as pessoas à polêmica porque o assunto sempre foi relegado à invisibilidade. Quando possível a discussão, a problematização era preterida ao silenciamento, uma vez que a nunca interessou às políticas educacionais regidas pela

homogeneização do currículo monocultural, nem aos gestores públicos que fosse alterado o *status quo*. E infelizmente resiste a postura retrógrada de um ensino de viés eurocêntrico pautada em políticas educacionais universalistas que reproduzem as desigualdades sociais e étnico-raciais, em cujos ambientes escolares os eventos pontuais não tratam de fato das relações étnico-raciais. Na contracorrente desse ordenamento social, racista e excludente, há a possibilidade de uma pedagogia antirracista, enquanto o professor tiver voz em sala de aula e usufruir de autonomia no exercício da docência e, evidentemente, que todos os professores sejam habilitados para serem atores no empreendimento dessa mesma pedagogia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. A população da África ultrapassará a população da China e da Índia em 2023. **Revista Eletrônica EcoDebate**, [S. l.], 8 fev. 2019. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2019/02/08/a-populacao-da-africa-ultrapassara-a-populacao-da-china-e-da-india-em-2023-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luís. **A formação do império português (1415-1580)**. São Paulo: Atual, 1999.
- AMARAL NETO, Francisco dos Santos. A equidade no Código Civil Brasileiro. **Revista Centro de Estudos Judiciários**, [S. l.], v. 8, n. 25, p. 16-23, abr./jun. 2004.
- ANDRETA, Bárbara Loureiro; ALÓS, Anselmo Peres. A Voz e a memória dos escravos: Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 194-200, jul./dez. 2013.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, Cartografia e o Brasil africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. especial, p. 332-350, ago. 2014.
- ASSIS, Jussara Francisca de. Interseccionalidade, racismo institucional e Direitos Humanos: compreensões à violência obstétrica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 547-565, set./dez., 2018.
- AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. ampl. atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BARRETO, Lima. **Recordações do escrívão Isaías**. 2. ed. Rio de Janeiro: A. de Azevedo & Costa Editores, 1917.
- BEIGUELMAN, Paula. **A crise do escravismo e a grande imigração**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. São Paulo: Ática, 2002, p. 25-57.
- BOTELHO, Ângela Viana; REIS, Liana Maria. **Dicionário histórico Brasil**: colônia e império. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. 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: MEC, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. [Brasília, DF]: MEC, [2018?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. **Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRAZ, Júlio Emílio; DANSA, Salmo. **Lendas negras**. São Paulo: FTD, 2001.

CAMPOS, Flávio de. Reflexões sobre a escravidão colonial. *In*: DEL PRIORE, Mary, *et al.* **500 anos de Brasil: histórias e reflexões**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018.

CASTELO, Cláudia. “Novos Brasis” em África: desenvolvimento e colonialismo português tardio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 30, n. 53, p. 507-532, maio/ago. 2014.

CASTELO, Cláudia. Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre. **Blogue de História Lusófona**, [S. l.], ano 6, set. 2011.

CHIAVENATO, Júlio José. **As lutas do povo brasileiro**: do “descobrimento” a Canudos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Viotti da. **Da senzala à Colônia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CRUZ, Leon Nazaré da; HERREROS, Mário Miguel Amin Garcia. A política internacional agrícola da China na África. **Revista de Geopolítica**, [Natal], v. 10, n. 2, p. 33-47, jul./dez. 2019.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Os negros não se deixaram escravizar. **Revista Eletrônica Espaço acadêmico**, [Maringá], n. 69, ano 6, p. 1-10, fev. 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: Ceap, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. Os descendentes de africanos vão à luta em Terra Brasilis. Frente Negra Brasileira (1931-37) e Teatro Experimental do Negro (1944-68). **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 131-158, dez. 2006.

FERREIRA, Fernanda Vinagre. Vocabulário cristão e linguagem discriminatória. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15, 2012. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

FREITAS, Décio. **Palmares**: a guerra dos escravos. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GADEA, Carlos Alfredo. **Negritude e pós-africanidade**: crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera

Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. **Ações Afirmativas no Brasil**. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 99-104.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. rev. ampl. Campinas: Alínea, 2011.

GOULART, José Alípio. **Da fuga ao suicídio**: aspectos de rebeldia dos escravos no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista: INL, 1972.

GRIN, Mônica. Este ainda obscuro objeto de desejo: políticas de ação afirmativa e ajustes normativos. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, v. 59, p. 173-192, 2001.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Nação, nacionalismo, Estado. **Revista Estudos Avançados**, v. 22, n. 62, p. 145-159, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 103-133.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Colonialismo e História**. Lisboa: CEsa, 2015.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República do governo Collor ao de Lula. **Revista EXITUS**, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul./dez. 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEAKEY, Richard Erskine Frere. Os homens fósseis africanos. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 491-510.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Questão racial e opressão. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2017.

MATIAS, Vandeir Robson da Silva. A Geografia da África: caminhos e descaminhos no século XXI. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2015.

MATOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, João Baptista Cavalcanti de. **Conquistadores europeus e minorias raciais**. Senado Federal: Centro Gráfico, 1982.

MONSMA, Karl. Linchamentos raciais no Pós-Abolição: uma análise de alguns casos excepcionais do Oeste Paulista. *In*: GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio (org.). **Políticas da raça**: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014. p. 1-15.

MONTEIRO, Maria do Socorro de Assis. O subterrâneo intimismo de Úrsula: uma análise do romance de Maria Firmina dos Reis. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 361-381, jul. 2009.

MORAES, Dênis Roberto Villas Boas de. O protesto negro no Brasil Contemporâneo. **Revista Contracampo**, São Paulo, n. 1, p. 41-79, 1997.

MORAIS, Ana Meyre de; TAMANINI, Paulo Augusto. **O ensino e as imagens de violência**: da margem ao protagonismo nos livros didáticos de história. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Revista Educação e Realidade**, v. 1, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, n. 10, p. 37-54, jan./jun. 2008.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, v. 33, p. 109-117, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012a.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Guadi, 2012b.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil — Um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 47-59.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? **Nguzu**, Londrina, ano 1, n. 1, p. 62-67, mar./jul. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? **Novos Olhares Sociais**, Cachoeira, v. 1, n. 1, p. 6-25, 2018.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre. Nós em Comum: reflexão sobre educação das relações étnico-raciais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10, 2018, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, COPENE, 2018. p. 118-130. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Guia de direitos do brasileiro afrodescendente**: vultos negros na história do Brasil. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Editora Autores Associados: Cortez, 1982.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SERRANO, Gisella de Amorim; PORTO, Amélia Pereira Batista. **Quilombos e quilombos**: histórias do povo brasileiro. Belo Horizonte: Rona, 2012.

PETRUCCELLI, José Luis Petrucelli. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. *In*: PETRUCCELLI, José Luis Petrucelli; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 13-29.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2005.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-razionalidad". *In*: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones: FLACSO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 105-127.

REIS, João José. De olho no canto trabalho de rua na Bahia na véspera da Abolição. **Revista Afro-Ásia**, [Salvador], n. 24, p. 199-242, 2000.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malê em 1835. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de igualdade racial e educação superior: perspectivas e desafios. **Revista Novos Olhares Sociais**, [Cachoeira, BA], v. 1, n. 1, p. 11-130, 2018.

RIOS, Flávia Mateus. O protesto negro no Brasil Contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 85, p. 41-79, 2012.

SALVADOR, José Gonçalves. **Os magnatas do tráfico negroiro**: séculos XVI e XVII. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1981.

SANSOLO, Davis Gruber; CRUZ, Rita de Cássia Ariza. Biodiversidade, geopolítica e turismo na África Austral: uma análise centrada no grande parque transfronteiriço do Limpopo (África do sul, Moçambique e Zimbábwe). **Revista da Anpege**, [S. l.], v. 14, n. 23, p. 59-79, jan./abr. 2018.

SANTOS, Jocélio Teles dos. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. **Revista Afro-Ásia**, [Salvador], n. 32, p. 115-137, 2005.

SANTOS, Renato Emerson. Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor. *In*: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-31.

SARAIVA, José Flávio Sombra. A África na ordem internacional do século XXI: mudanças epidérmicas ou ensaios de autonomia decisória? **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 51, n. 1, p. 87-104, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, [Goiânia], v. 6, n. 13, p. 134-147, mar./jun. 2014.

SELLA, Adriano. **Globalização neoliberal e exclusão social: alternativas...?** São possíveis! São Paulo: Paulus, 2002.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. 2. ed. **Memória d’África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Francinaldo Rita da. **Democracia racial no Brasil: a eficácia social das normas jurídicas no combate à discriminação por raça.** 2014. 96 f. Monografia (Graduação em Direito) - Departamento de Direito, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014.

SILVA, Francinaldo Rita da. Manifestações racistas cotidianas resquícios de um projeto fracassado da supremacia racial branca. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 5.; ENCONTRO NACIONAL ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE, 2., 2018, Mossoró. **Anais [...]**. Mossoró: UERN, 2018. p. 72-83.

SILVA, Francinaldo Rita; TAMANINI, Paulo Augusto; MARTINS, Guilherme Paiva de. Africanidade em curso: histórias e memórias acerca da cultura afro-brasileira na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). *In*: TAMANINI, Paulo Augusto. (org.). **Proposituras: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar.** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 75-95.

SILVA, Francinaldo Rita; CARVALHO, Guilherme Paiva de. A história da África e dos africanos: um desafio do ensino de história para a educação das relações étnico-raciais. *In*: TAMANINI, Paulo Augusto (org.). **História Ensinada: uma prosopografia do Ensino de História, no Brasil.** Curitiba: CRV, 2020. p. 69-81.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais.** 6. ed., 3 tiragem. São Paulo: Malheiros, 2004.

SILVA, Marcos Rodrigues da. **O negro no Brasil: história e desafios.** São Paulo: FTD, 1987.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 25. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. *In*: SILVÉRIO, Válder Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 263-274.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei Nº 10.639/2003 -10 anos. **Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2013.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 777-794 set./dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e Direitos Humanos. **Revista Diálogo**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.

SILVÉRIO, Válder Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Educação étnico-racial e colonialidade**. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2014.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

VALENTE JÚNIOR, Valdemar. Literatura de informação: rascunhos da cultura quinhentista. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**, p. 51-66, jul./set. 2018.

VIANA FILHO, Luís. **O negro na Bahia**. São Paulo: Livraria José Olímpio Editora, 1946.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino de história da África. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 1-40.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; SILVA, Mozart Linhares da. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise Social**, n. 227, v. 53, p. 308-330, 2. sem. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-72.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1** Qual a realidade, para você, das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

- 2** Em sua opinião, o que representa a Lei 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, de obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”?

- 3** Desde o advento da referida lei, de que forma tem sido abordado o estudo sobre a África e os africanos na sala de aula?

- 4** E como é o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira?

- 5** Com que frequência acontece a discussão sobre grupos socialmente excluídos durante o estudo dos conteúdos curriculares?

- 6** Qual sua percepção acerca das ações afirmativas voltadas a alguns grupos sociais?

- 7** Como você percebe a questão da igualdade racial na sociedade brasileira?

- 8** O que representam as cotas raciais, para você, nas instituições de ensino?