



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS - DCHT -**  
**CAMPUS XVI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS**  
**INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS - PPGEAFIN**

**ELIUD PEREIRA DE SOUZA JÁCOME**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A LEI**  
**10.639/03: DESAFIOS, SABERES E PERSPECTIVAS.**

**IRECÊ**

**2021**

ELIUD PEREIRA DE SOUZA JÁCOME

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A LEI  
10.639/03: DESAFIOS, SABERES E PERSPECTIVAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras.

Orientador: Professor Dr. Joabson de Lima Figueiredo.

IRECÊ

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

J99e

Jácome, Eliud Pereira de Souza

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a lei 10.639/03: desafios, saberes e perspectivas / Eliud Pereira de Souza Jácome. - Irecê, 2021.  
111 fls : il.

Orientador(a): Joabson de Lima Figueiredo.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras - PPGEAFIN,

1.História. 2. Cultura. 3.Educação. 4.Lei 10.639/2003. 5.Desafios.

CDD: 907

ELIUD PEREIRA DE SOUZA JÁCOME

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A LEI  
10.639/03: DESAFIOS, SABERES E PERSPECTIVAS.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, pelo Departamento de Ciências Humanas e suas tecnologias – Campus XVI, Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 14 de setembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Joabson de Lima Figueiredo  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof. Dr. Moisés de Oliveira Sampaio  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof. Dr. Átila Silva Arruda Teixeira  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

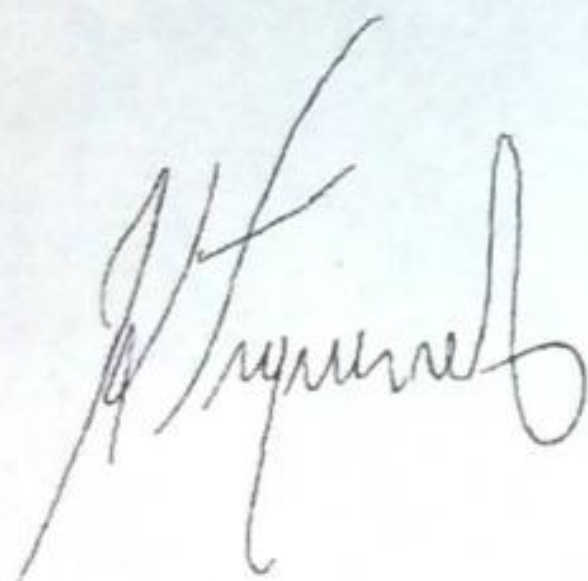
Irecê  
2021

**Banca - Ata da Sessão de Avaliação Final de  
Dissertação**

Aos quatorze dias do mês de setembro de 2021, às quatorze horas e trinta minutos, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação final de dissertação, de forma online pela plataforma stream yard e youtube, com mediação tecnológica digital, sob o título: **O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a lei 10.639/03: desafios, saberes e perspectivas**, apresentado pela mestranda **Eliud Pereira de Souza Jácome**, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em História**. A Comissão Examinadora foi composta pelos Professores: Dr. Átila Silva Arruda Teixeira, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Dr. Moiseis Oliveira Sampaio da Universidade do Estado da Bahia -UNEB-BA, e presidida pelo Professor Orientador Dr. Joabson Lima Figueiredo. A sessão teve a duração de duas horas e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

A banca considera que o trabalho preenche, plenamente, os requisitos exigidos de uma dissertação de mestrado. Ressalta Com as alterações propostas pela banca examinadora para a entrega final da versão escrita.

A dissertação recebeu conceito final: APROVADA ( X ) REPROVADA ( ).



Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Presidente da Comissão/orientador  
CPF: 968.841.005-59



Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Examinador(a) Externo(a)  
CPF: 954.998.141-4



Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Examinador(a) Interno(a)  
CPF: 77107667572

*Eliud Pereira de Souza Jácome*  
*Discente / Mestranda*  
*CPF: 056.185.115-84*

*Dedico este trabalho a minha filha Maria Elisa, a minha mãe Jocicleide Pereira, e a minha irmã Geórgia Jácome, parcerias constantes e insubstituíveis nas calmarias e tempestades do meu existir.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus a quem devo toda honra e glória, pela minha vida, pela força e coragem de continuar. Concluir o sonho de realizar o Mestrado só foi possível graças a ele e às pessoas especiais que estiveram do meu lado durante esse período.

Sou grata a minha pequena filha Maria Elisa, que na sua inocência de criança ilumina minha vida como os raios de sol iluminam um novo dia, sempre me fortalecendo.

Agradeço à minha família: minha mãe Jocicleide, as minhas irmãs Geórgia e Valéria, meus sobrinhos Sophia Hellen e Pedro, meu irmão Joaquim, meu primo Caique. A todos vocês, muito obrigada por acreditarem em mim e sempre estarem ao meu lado em qualquer circunstância, boa ou ruim, sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

Eternizo meu agradecimento ao meu Orientador, o professor Joabson de Lima Figueiredo pela competência na condução da orientação. Agradeço a paciência e o auxílio nos momentos mais delicados.

Gratidão a minha companheira de turma, Josy Anne Castro Alves, com a qual compartilhei momentos incríveis durante o curso, construímos aprendizados e uma amizade que a faz ser hoje, componente da minha história.

Quero agradecer também, a Niedia Nunes, colega de turma, com a qual dividi os medos, dúvidas e ansiedades durante a caminhada, obrigada por sempre ser presente nessa trajetória.

Tenho profundo respeito e gratidão aos professores, funcionários e amigos da Universidade do Estado da Bahia.

A direção, professores e equipe da escola Clarice Nunes da Gama em São Gabriel, que contribuíram efetivamente para a minha pesquisa.

Por fim, agradeço a minha avó Maria Pereira Rocha (*in memoriam*), cujo exemplo de força, coragem e superação me inspirou a nunca desistir dos meus sonhos.

A todos, Gratidão!

*“[...] ao estudar história e cultura afro-brasileira e africana não se está somente aprendendo sobre personagens distantes, heróis já mortos, fatos que talvez pouco tenham a ver com o dia a dia dos alunos e seus professores. Está-se tratando da história e cultura de pessoas presentes na sala de aula, com descendentes dos africanos escravizados e também com os dos que os escravizaram, também daqueles imigrantes europeus, que muito provavelmente não o soubessem, vieram para o Brasil, para substituir os trabalhadores escravizados, para ajudar a eliminá-los, “branqueando” e europeizando a nação. Estudar história e cultura afro-brasileira e africana implica descobrir fatos dolorosos não somente para os negros.”*

*(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).*

## RESUMO

A Lei 10.639/2003, fruto de reivindicações do Movimento Social Negro ao longo da década de 90, institui a obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, designando a reformulação do currículo educacional brasileiro e determina às instituições a inserção de conteúdos sobre a História da África e do negro no contexto de formação da identidade nacional, com a intenção de resgatar sua contribuição na área social, econômica e cultural, como estratégia para diminuir a discriminação racial. A lei 10.639/03 é assim, uma importante política de reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro na educação. Diante disso, a presente Dissertação de mestrado tem como objetivo refletir sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e sua relação teórico-prática com a lei 10.639/2003, através dos saberes que sustentam a prática docente e os desafios de efetivação do referido ensino, além de apresentar proposições metodológicas à prática pedagógica nas disciplinas de História e Língua Portuguesa do ensino fundamental. Com uma abordagem qualitativa, a análise dos dados foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores da Escola Municipal Clarice Nunes da Gama, situada na cidade de São Gabriel-Bahia. Os resultados obtidos com esse trabalho, demonstram que existe a necessidade de refletir no meio educacional sobre a questão racial no Brasil, revisitando os fatos históricos e concepções teóricas que influenciaram na construção de um imaginário racista, ressaltando os conceitos de racismo, mestiçagem, cultura, identidade e demais que podem ser utilizados como artifícios de mudança em relação a ideologia eurocêntrica condutora de pensamentos e ações contra os negros e a cultura afro-brasileira. Dentre os fatores que dificultam a implantação da lei, constatados pela pesquisa, podem ser citados a inexistência de materiais didáticos sobre o tema, a falta de fiscalização e cobrança do ensino dos conteúdos, a falta de formação dos profissionais para o trabalho com a temática, a dificuldade de lidar com práticas pedagógicas antirracistas, o reconhecimento da discriminação no espaço escolar, entre outros.

**Palavras-chave:** história; cultura; educação; Lei 10.639/2003; desafios.

## ABSTRACT

Law 10.639/2003, the result of the demands of the Black Social Movement throughout the 1990s, establishes the mandatory nature of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education, designating the reformulation of the Brazilian educational curriculum and determining the insertion of institutions of contents about the History of Africa and the black in the context of formation of national identity, with the intention of recovering its contribution in the social, economic and cultural area, as a strategy to reduce racial discrimination. Law 10.639/03 is thus an important policy of repair, recognition and enhancement of the African and Afro-Brazilian legacy in education. Therefore, this Master's Thesis aims to reflect on the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and its theoretical-practical relationship with the law 10.639/2003, through the knowledge that sustains the teaching practice and the challenges of effectiveness of that teaching, in addition to presenting methodological propositions to the pedagogical practice in the subjects of History and Portuguese Language of elementary school. With a qualitative approach, data analysis was performed through questionnaires applied to teachers at the Clarice Nunes da Gama Municipal School, located in the city of São Gabriel-Bahia. The results obtained with this work demonstrate that there is a need to reflect on the racial issue in the educational environment in Brazil, revisiting the historical facts and theoretical conceptions that influenced the construction of a racist imaginary, emphasizing the concepts of racism, miscegenation, culture, identity and others that can be used as artifices of change in relation to the Eurocentric ideology that conducts thoughts and actions against blacks and Afro-Brazilian culture. Among the factors that hinder the implementation of the law, found in the research, the lack of teaching materials on the subject, the lack of supervision and demand for the teaching of contents, the lack of training of professionals to work with the theme, can be mentioned, the difficulty of dealing with anti-racist pedagogical practices, the recognition of discrimination in the school environment, among others.

**Keywords:** history; culture; education; Law 10639/2003; challenges.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- DCNs – Diretrizes Curriculares nacionais.
- MEC – Ministério da Educação.
- SECAD – Secretaria de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade.
- SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.
- UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação.
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- MNU – Movimento Negro Unificado.
- CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais.
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. CAPÍTULO I – DIÁSPORA NEGRA NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
1.1. Questão racial à brasileira .....	17
1.2. Controvérsia e debates sobre raça, racismo e etnicidade .....	26
1.3. Desigualdade racial e construção da identidade negra .....	35
<b>2. CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA .....</b>	<b>43</b>
2.1. A lei 10.639/03 e a educação para as relações étnicorraciais.....	43
2.2. História e cultura afro-brasileira e africana no contexto pedagógico .....	61
<b>3. CAPÍTULO III – HISTÓRIA, CULTURA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>74</b>
3.1. Diversidade e currículo: estabelecendo relações.....	74
3.2. Educação antirracista: desafios e perspectiva. ....	83
3.3. Identidade negra e educação: reflexões sobre a realidade.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA APLICAÇÃO AOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O Trabalho intitulado *O ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a Lei 10.639/03: desafios, saberes e perspectivas* deriva-se do meu interesse em pesquisar a lei 10.639/03 e sua relação teórico-prática em uma escola municipal da cidade de São Gabriel – Bahia. Esse interesse surgiu após a leitura do livro *Desde que o Samba é samba* de Paulo Lins<sup>1</sup>, um romance que revela questões da história do Samba no Brasil e suas influências para a cultura nacional.

O enredo da obra é baseado no cotidiano de figuras registradas na memória do samba, constrói personagens e revela artimanhas e funções sociais, nem sempre aceitas pela sociedade. Amores, conflitos, miséria, violência, prostituição, homossexualismo, religião e preconceito, são temas que transparecem nas páginas do livro, assim como, as formas de exploração e discriminação sobre a população negra.

Opto por começar a discorrer sobre o tema, explicando sucintamente sobre a minha trajetória acadêmica como pesquisadora a fim de situar o leitor a respeito das decisões e encaminhamentos investigativos assumidos.

Minha experiência acadêmica iniciou-se em 2011, como o ingresso no Curso de Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Ciências Humanas e suas tecnologias – Campus XVI), na cidade de Irecê. Desde então, os debates acadêmicos favoreceram um amadurecimento intelectual e novas leituras da realidade. Novos conceitos e horizontes foram sendo vislumbrados com a possibilidade de seguir uma carreira acadêmica atuante.

Mesmo antes da conclusão da graduação, dei início a atuação como docente, em escolas públicas e privadas, de ensino médio e ensino fundamental. Ao atuar como professora no ensino fundamental (anos iniciais) percebi a existência de dificuldades em trabalhar com a temática/assunto. Nessa experiência passei por diversos enfrentamentos, ao tentar ensinar sobre a história da África e cultura da população negra como, por exemplo, a escravidão, a religião e as expressões artísticas.

---

<sup>1</sup> Em “Desde que o Samba é Samba”, Paulo Lins traça um panorama sobre a origem do gênero entre os anos 1928 e 1931 e o surgimento da primeira escola de samba brasileira, a “Deixa Falar”. Torcedor da Estácio de Sá, Paulo Lins descobriu aos 15 anos que também levava jeito para compositor. Apesar dos temas distintos, o processo de pesquisa em *Desde que o Samba é Samba* foi semelhante ao realizado em *Cidade de Deus*, lançado em 1997 e alçado ao posto de best-seller depois da adaptação para o cinema, em 2002. Paulo Lins é carioca, nascido em 1958 e graduado em letras, conhecido pela autoria do livro “Cidade de Deus” e que inspirou o filme homônimo dirigido por Fernando Meirelles.

A Lei 10.639/03 me fez refletir sobre a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que como graduada em Letras, licenciando Língua Portuguesa na Educação Básica, concordo com necessidade do ensino dessa temática e objetivo efetuar tal prática, buscando o respeito e valorização da população negra.

Ao atuar no ensino fundamental (anos iniciais e finais) detectei a existência de desafios em trabalhar com a temática/assunto, desenvolvi assim, o interesse em pesquisar quais eram essas dificuldades e as condições desfavoráveis para que isso acontecesse na Escola Municipal Faustino Lopes (escola que atuava), em São Gabriel. Essa pesquisa resultou no trabalho monográfico de conclusão do curso de Graduação em Letras, defendido e aprovado em setembro de 2015.

Como professora, percebo que a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar e na sala de aula tem impedido a promoção de relações que respeitem às diferenças, ou seja, o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial contribuem para sua reprodução ou para a manutenção da ideologia que caracteriza a população negra como sinônimos de seres inferiores.

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

O tema apresentado foi escolhido devido à importância de entender e discutir sobre os saberes, desafios e perspectivas que desencadeiam a prática docente no que se refere à inserção dos valores referentes ao mesmo no meio educacional, uma vez que “com a aprovação da lei 10.639/2003, é obrigatório o ensino de história da África e Cultura afro-brasileira em todas as escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2004).

Diante disso, ressalto a necessidade de investigar quais os desafios para a implementação da Lei 10.639/03, para a partir de então desvendar novos mecanismos/metodologias que auxiliem no ensino da temática, assim como, no processo de conscientização contra o racismo, e no processo de construção identitária do negro. Logo, a escola é a máquina pela qual podemos construir uma sociedade, em que prevaleça o respeito ao outro, possibilitando que cada sujeito defina a sua identidade e singularidade, sem a interferência de preconceitos, e desvalorização étnica e cultural.

Penso que o primeiro motivo de se ensinar essa temática é a necessidade de diminuir práticas racistas. É nessa expectativa que esta pesquisa foi realizada, fruto de um projeto idealizado para obtenção da aprovação no Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* do Programa Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (Universidade do Estado da Bahia). Visa analisar os saberes e práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental (anos finais) da Escola Clarice Nunes da Gama, no Município de São Gabriel-BA, das disciplinas de Língua Portuguesa e História, com intuito de identificar quais fatores referentes à Lei 10.639/03 estão sendo trabalhados, entender quais são os desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas para efetivar uma Educação Antirracista.

A escolha de analisar o trabalho com a Lei 10.639/03 no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental, com essas disciplinas, justifica-se por serem os componentes que mais enquadram discussões voltadas à temática, (como a composição étnica do país, contribuição do povo negro para a cultura nacional, história da África e do Brasil, lutas por direitos, cultura e literatura negra, os heróis negros, movimentos sociais) assuntos que ajudariam a diminuir os preconceitos e exclusões dentro e fora do ambiente escolar, além de desenvolver a interação entre os alunos e a criticidade, esta que é de fundamental importância na construção da identidade do ser humano.

A relevância da pesquisa se concretiza no fato de oportunizar reflexões acerca das práticas pedagógicas, auxiliando os sujeitos envolvidos nos processos educacionais no acolhimento das diferenças e aceitação da diversidade como fruto e riqueza da natureza humana. O quadro teórico e conceitual é pautado em uma perspectiva dialógica, comprometida com uma educação que valorize a cultura africana, identificando nos sujeitos ativos do processo de aprendizagem as múltiplas possibilidades de construção e de adequação, visando contemplar a demanda das culturas subalternizadas, em especial a cultura afro-brasileira e africana.

É preciso destacar, que o reconhecimento do governo brasileiro das mazelas e problemas relacionados ao racismo e a discriminação racial, existentes na sociedade, tem contribuído para combatê-los, uma vez que, essas iniciativas apontam para a formulação de políticas públicas e dispositivos legais, esses que são oriundos das reivindicações dos movimentos sociais negros contemporâneos.

Temos tido alguns avanços consideráveis com uma maior inserção de pesquisadores negros/as no âmbito acadêmico, com a ampliação das ações afirmativas e os estudos sobre as relações étnicorraciais no âmbito da educação básica e superior. Essas conquistas apontam para o reconhecimento de uma perspectiva que priorize a presença das africanidades no espaço escolar, de discussão de uma proposta teórica e metodológica direcionada ao enriquecimento

de uma argumentação que possa detectar, através dos inúmeros discursos, a problematização das experiências educacionais com vistas a iniciativas e propostas antirracistas.

Dessa maneira, a pesquisa que realizei tem um caráter qualitativo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, cujo objeto de estudo consiste em um questionário, com o propósito de investigar se os professores têm conhecimento da lei 10.639/03, se trabalham com ela, quais as dificuldades encontradas para trabalhar de acordo com o contexto em que as escolas estão inseridas e quais práticas pedagógicas são realizadas visando diminuir o preconceito racial e as perspectivas em relação à efetivação de uma Educação Antirracista.

Inicialmente realizei o levantamento de documentos necessários, da identificação do material bibliográfico e estudo dos mesmos, em um segundo momento foi realizado o levantamento de dados através de uma visitação à escola, para uma conversa com a direção, coordenação e professores sobre a temática da pesquisa e sobre os objetivos da mesma.

Após a primeira visita, daria continuidade a pesquisa com a aplicação do questionário elaborado, no entanto, com o surgimento da Pandemia do Coronavírus e a crescente contaminação na nossa região, as atividades presenciais da instituição foram suspensas por tempo indeterminado. Dessa forma, frente a inviabilidade da realização/aplicação do questionário de forma presencial, optei por realizar uma reunião online com os sujeitos envolvidos e envio dos questionários via e-mail para que eles respondessem, utilizando assim as tecnologias de informação e comunicação a favor da pesquisa.

Após essa etapa, realizei a análise dos dados, na qual foi feito um mapeamento dos saberes envolvidos no aspecto do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, além da realização das análises de documentos oficiais – especialmente as *Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana e para as Relações Étnicorraciais*– quanto ao contato com o campo empírico – sobretudo os depoimentos apresentados nos questionários, que afirmam um universo de demandas e dilemas sobre o tema.

Esse trabalho busca demonstrar o processo genealógico da inferioridade do negro no Brasil, a importância de implantações de ações afirmativas de combate ao racismo e de ensino das relações étnicorraciais, assim como, os obstáculos na implantação de saberes sistematizados referentes à sua história, a cultura e literatura afro-brasileira e africana, os quais, nunca estiveram inclusos no currículo escolar (da maneira como deveriam), além de apresentar sugestões de como modificar a problemática em relação a prática pedagógicas dos professores em salas de aula.

No primeiro capítulo *Diáspora negra no Brasil* foi feita uma análise sobre as discussões raciais e quais foram os principais fatores que corroboraram na formação de uma ideologia

inferiorizante sobre o negro. Esse tópico revisita fatos históricos, discute sobre as teorias raciais, assim como busca analisar conceitos como o de raça, racismo, mestiçagem, etnicidade e identidade. Nele, foi utilizado para embasamento teórico os pressupostos de Munanga (2006/2008), Hall (2006/ 2013/2018), Schwarcz (2006/2011/1993), Barros (2010), Bauman (2001), Almeida (2019), Fanon (1980), Silva (2011), Silva (2014), Nascimento (2016), Hita (2017), Barros (2014), Poutignat (2011), Carvalho (2014), dentre outros.

Nesse capítulo realizei um retorno ao século XIX, especificando algumas teorias que foram base para a construção de discursos racistas na sociedade brasileira e sua influência na formação da identidade nacional, na tentativa de demonstrar a importância de rever tais conceitos na escola e justificar a adoção de ações afirmativas no século XX e porque elas são necessárias. Além disso, discuti sobre os conceitos que envolvem a temática étnicorracial, de maneira a desvendar como os mesmos apresentam controvérsias na sociedade e como tais podem influenciar positiva ou negativamente na construção e desenvolvimento de uma sociedade, sendo o foco principal o meio educacional.

Apresento também, uma reflexão sobre os conceitos de identidade, discorro sobre elementos que fundamentam a formação da identidade negra, dentro de um contexto de práticas racistas e discriminatórias, estas que por sua vez, são derivados de um imaginário que considera o negro como ser intelectualmente inferior, e dificultam a construção de uma singularidade e aceitação de sua pertença étnicorracial.

No segundo capítulo *Educação como espaço de resistência* enfatizei o negro no contexto das ações afirmativas, trilhando um percurso histórico da Lei 10.639/03, além de apresentar os seus objetivos principais inscritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, em 2004, e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, que representam avanços no currículo escolar brasileiro em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o discurso terá como base os pressupostos de Barros (2010), Ribeiro (2014), Gomes (2007), Silva (2011), Almeida (2019), Silva (2017), dentre outros.

Compreende-se que a luta dos movimentos negros teve grande importância para a aprovação de políticas públicas, e que a lei 10.639/03 também é um marco histórico nessa luta antirracista, uma vez que nos possibilita refletir sobre as diversas formas de discriminação contra o negro. Diante desta reflexão, nesse capítulo fiz uma análise sobre o Plano de implementação das Relações Étnicorraciais, este que traz ideias e argumentos para incluir no

currículo escolar brasileiro o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana refletindo sobre a sua importância, com um viés de combate e prevenção de conflitos étnicorraciais no ambiente escolar.

Quanto ao terceiro capítulo *História, Cultura e Literatura afro-brasileira e Africana no contexto escolar* busquei descrever os aspectos metodológicos do trabalho, caracterizando os procedimentos utilizados, o universo da investigação, bem como a análise dos dados coletados e os resultados obtidos na pesquisa, essa que foi realizada com professores de Língua portuguesa e História, da Escola Municipal Clarice Nunes da Gama, na cidade de São Gabriel. Nesse espaço, estabeleci um momento reflexivo acerca de uma educação voltada para as ações afirmativas no cotidiano escolar, quais os desafios encontrados para efetivar uma Educação Antirracista e quais as perspectivas para a implementação da Lei 10.639/03.

No processo de construção da análise, retomei às análises do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais*, os pressupostos de Munanga (2005), Halli (2006/2013), Gomes (2007), Barros (2010), Almeida (2019), dentre outros.

Com a lei 10.639/03 objetiva-se, diminuir as formas de discriminação na escola, ou seja, pretende-se amenizar condutas que violam os direitos das pessoas, proporcionando a transformação do ambiente escolar em um espaço em que, a justiça e a igualdade de direitos sejam realmente detectadas nas relações interpessoais, entre todos os sujeitos.

Quando fala-se em discriminação étnicorracial nas escolas, trata-se de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais, entre os estudantes, professores e direção, mas também o forte racismo repassado através dos materiais utilizados, das metodologias e currículos escolares. Diante disso, esse capítulo aborda aspectos que nos permite pensar quais indagações a diversidade traz para o currículo escolar brasileiro, como ela tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais, e quais estratégias pedagógicas podem ser tomadas visando o aperfeiçoamento do ensino quanto a essa questão.

Neste sentido, esse trabalho sugere o rompimento com práticas culturalistas e reacionárias, que abrem caminhos para o surgimento de preconceitos que restringem o negro a uma identidade estereotipada. É possível uma educação que dialogue com a alteridade, na perspectiva de respeito à sua diversidade. Uma educação que privilegie temas e assuntos ao universo da população negra no Brasil, valorizando sua história conforme prevê a lei 10.639/03.

A problemática da educação antirracista não é assunto de interesse apenas da população negra, mas trata-se de uma questão a ser discutida e encarada por toda a sociedade. Pretende-se destacar, com essa pesquisa, o quanto se torna imprescindível discutir o espaço escolar como propiciador de novas e complexas relações que surgem entre professores, alunos e comunidade escolar. Sabemos que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais contextuais, por isso, não podemos pensar em experiências pedagógicas descontextualizadas de enredos culturais, históricos e econômicos da sociedade.

## **CAPÍTULO I – DIÁSPORA NEGRA NO BRASIL**

### **1.1. Questão racial à brasileira.**

Nesse primeiro capítulo apresento uma análise sobre as discussões raciais, fatos históricos e teorias que influenciaram na ideia de inferioridade do negro, para isso, no decorrer do texto analiso conceitos como: raça, racismo, etnicidade e identidade, que permitem um apanhado de ideias e conhecimentos sobre o processo de construção da identidade nacional brasileira e servirão de base para o entendimento dos argumentos e debates apresentados no decorrer da dissertação sobre a importância da lei 10.639/2003 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No Brasil a referência a chegada dos negros africanos ainda é feita por meio de uma visão capitalista, sem refletir como se deram as relações de exploração desses povos, e os argumentos para a legitimação da escravização. Percebo assim, a necessidade de incluir tal discussão no contexto escolar, na tentativa de modificar a visão histórica construída sobre a relação entre África e Brasil, e amenizar muitos estereótipos perpetuados ao longo do tempo em relação ao negro, possibilitando uma convivência harmoniosa entre os sujeitos que integram a escola.

Dessa maneira, o primeiro passo é examinar os motivos que deram origem a discriminação e a escravização dos povos negro-africanos, essa que segundo Abdias do Nascimento (2016, p.57) é o “maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassa qualquer outro na história da humanidade”.

Segundo Nascimento (2016), a escravidão define a qualidade, a extensão, e a intimidade da relação espiritual e física dos filhos de três continentes, confrontando um ao outro no esforço de edificar um novo país, ou seja, uma cultura e uma civilização com seu próprio ritmo e identidade.

Compreendo assim, que o papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica, ou melhor sem o africano escravizado, a estrutura econômica do país jamais teria existido, “ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca” (NASCIMENTO, 2016, p. 59).

Durante muito tempo, esse sistema desfrutou de uma fama benigna de caráter humano, pois o colonialismo português encontrou formas de disfarçar o comportamento violento e a crueldade em tal sistema, ou seja, camuflando sua natureza racista. Para isso, foi utilizado o argumento da estratificação social como oposta à racial, porém esse artifício não resiste nem a uma análise superficial, uma vez que o fator racial era quem determinava a posição social.

Conforme a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz (2011, p. 20) nos dias atuais já não é tão estranho afirmar que o Brasil e os brasileiros são herdeiros culturais não só da Europa, mas também da África e da Ásia, e que a construção da nossa identidade nacional passa pelo conhecimento da história e das culturas desses continentes, porém o que acontece é que “a história europeia tem sido o foco das atenções e as demais são constantemente negligenciadas”.

Destaco no contexto educacional brasileiro, que qualquer cidadão que tenha estudado o ensino fundamental certamente conhece a história do nosso país com ênfase nas contribuições da cultura europeia, com realce nos nomes dos reis e rainhas, nos grandes imperadores, das grandes cidades do Império Português, mas quantos já ouviram falar sobre a cultura e história da África? E dos heróis africanos? Dificilmente algum conhecerá e entenderá a história desses povos.

Nesse sentido, Schwarcz, diz que:

A verdade é que o pouco que sabemos sobre a África e os africanos está carregado de estereótipos e preconceitos. A imagem deles que predomina entre nós é a de uma terra exótica, selvagem, como selvagem são os animais e pessoas que nela habitam: pobres, miseráveis, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana (SCHWARCZ, 2011, p.20)

De acordo com o fragmento citado, detecto que certamente a África, como todos os outros continentes constitui-se também de alguns elementos degradáveis, como por exemplo, a miséria e a fome, mas esses não são os únicos fatos que por lá ocorrem. Infelizmente, vivemos em uma sociedade que carrega consigo uma ideologia estereotipada, que acredita na inferioridade do negro, por isso, a imagem que se assemelha a esse continente é a de uma terra selvagem e não de um território que também tem uma história e uma cultura significativa para a humanidade.

Mesmo com a abolição da escravatura no Brasil em meados do século XIX, os escravos e/ou afro-brasileiros não ficaram livres do racismo, da discriminação racial, do preconceito e de suas consequências como, por exemplo, a exclusão social e a miséria. Tais comportamentos, herdeiros do processo de escravidão, constituem-se um plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, passam a ser determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros.

A luta pela libertação foi apenas um dos primeiros passos para a obtenção da igualdade, pois o racismo e a discriminação permaneciam impregnados na mente da sociedade, por isso,

tornou-se necessário, continuar a luta para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis.

O racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, bem antes da abolição da escravatura, é a doutrina que defende a superioridade de certos grupos raciais e étnicos, um modo hierárquico de classificação dos seres humanos que os distingue com base nas propriedades físicas e nos marcos culturais.

Para melhor compreender a reflexão sobre racismo, é necessário estabelecer um vínculo, entre o discurso de poder e as teorias analisadas em um dos momentos mais críticos nesse processo de desumanização, que se deu no século XIX com a hegemonia da noção de raça, essa que passou a ser definida como parâmetro classificador da humanidade.

Mas, o que é raça? O que podemos entender por esse termo? Refere-se a um conceito sobre a cor da pele ou a outras características físicas? Trata-se de um discurso sobre a genealogia e às origens ancestrais ou sobre cultura ou uma categoria histórica? Acredito que o termo raça está atrelado a todos esses critérios e não existe uma simples e única definição, por isso, julgo importante discutir sobre os diversos conceitos e interpretações sobre o tema.

Alguns estudiosos abordam o tema em defesa do surgimento do conceito de raça no século XVIII, porém, nesse período poderia haver discussões sobre o etnocentrismo, a ideia de barbárie, explicações quanto à diversidade humana (tanto cultural, quanto física) em termos de fatores ambientais determinantes, no entanto, não havia o que entendemos hoje como raça.

Segundo Maria Gabriela Hita (2017, p.49) o conceito de raça é definido quando no século XVIII e principalmente no século XIX, a ideia de raça se consolida em volta do corpo, da natureza, ou seja, da biologia, “é a época do determinismo racial e, finalmente, do racismo científico”.

Retornando a Schawrcz (2011, p.22), “um conjunto de indivíduos definia uma raça”, se esperava que todos os indivíduos que fossem portadores dos mesmos atributos físicos e comportamentais, pertencessem à mesma raça. É comum, ao falarmos em raça, sermos acusados de racista, como se uma simples menção ao conceito significasse uma aceitação do que ele historicamente significou e ainda significa.

Segundo Silvio Luiz de Almeida em “Racismo Estrutural” (2019) a teoria de raça como referência a categorias distintas de seres humanos é um aspecto da modernidade que remonta aos meados do século XVI. O sentido do termo raça está “atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado” (ALMEIDA, 2019, p.18), ou seja, nas entrelinhas dessa conceituação sempre há contingência, conflito, poder e decisão, por isso, que se trata de um conceito histórico e relacional.

Não é surpreendente que um conceito com tantas acepções, gere diversas interpretações distintas, porém entende-se que as origens dessa terminologia se encontram no século XIV, quando aparece na Itália e na Espanha para distinguir linhagens de animais. Dessa forma, compreendeu-se por muito tempo que o elemento fundamental sobre esse termo é a ideia de linhagem, “um grupo de indivíduos que tem algo em comum por meio de um vínculo genealógico” (HITA, 2017, p. 50).

A aparência, a linhagem/sangue e o meio ambiente foram elementos utilizados na separação e formulação dos conceitos de diversidade humana. Devido aos papéis que desempenhavam, alguns investigadores julgavam correto falar de “raça” a partir da segunda metade do século XVIII ou ainda do século XIX. Isso não exclui a existência de hierarquia social, escravidão, colonialismo, dentre outros fatores, mas o conceito de raça ainda não era muito desenvolvido nem no discurso político nem no científico, o que havia era uma versão muito culturalista do conceito, que se baseava nos comportamentos, na religião, na moralidade e na civilização.

Para Zenilda Barros (2010) o conceito de raça é bastante controverso ao conceito de etnia, especialmente quando utilizados como sinônimos, para entendê-los e usá-los coerentemente é necessário desvendar a história e os fundamentos políticos dos mesmos. Em concordância o antropólogo Kabengele Munanga (2008) afirma que os conceitos são objetos de manipulação política e ideológica, sendo necessário assim o máximo de atenção em sua análise para perceber sua eficácia em retratar a realidade contemporânea.

Nesse contexto, percebo que os conceitos de raça e etnia devem ser analisados, levando em consideração o percurso histórico dos mesmos, tendo em vista esse pensamento, voltamos à discussão de Barros (2010), uma vez que explica que o termo raça, era referenciado a origem.

Segundo Barros (2010), até o século XVIII, o conceito de raça foi um termo referente a grupos com ancestrais comuns, não sendo usado para explicar a natureza de indivíduos pertencentes a esses grupos, a explicação das diferenças físicas entre os homens era apoiada no *paradigma cristão*:

[...] modelo de explicação da escravidão vigente nos séculos XV e XVI, na Europa, que afirmava que as diferenças entre senhores e escravos eram devidas ao fato dos últimos terem sido vítimas de uma maldição imputada ao seu ancestral, Cam. Por serem descendentes de Cam, que cometeu o pecado de ver o seu pai Nôe nu e embriagado, foi condenado à servidão perpétua (BARROS, 2010, p. 11)

Evidencio no trecho citado que, algumas sociedades não teriam o direito ao desenvolvimento e progresso, pois eram considerados infiéis e hereges, e que devido aos

pecados de seus ancestrais eram condenados à escravidão severa. Outro aspecto importante dessa visão é a dedução de que os europeus, asiáticos e africanos deveriam possuir ancestrais distintos uma vez que as diferenças entre eles se repetiam em sucessivas gerações.

Na antiguidade, gregos e romanos notavam diferenças de cor entre os indivíduos, mas essas diferenças eram atribuídas ao clima. Segundo Barros (2010, p. 11) “Os negros seriam escuros porque o sol havia bronzeado suas peles e frisado seus cabelos, os brancos seriam claros por falta de sol”.

“A pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência” (ALMEIDA, 2019, p. 21). Dessa forma, a cor dos membros de um grupo então, era indicativo de superioridade ou inferioridade. O determinismo biológico, que veio a fundamentar o que ficou conhecido como raciologia, era impregnado de argumentos ardis, os quais ainda pesam sobre aqueles que, outrora, foram classificados como inferiores.<sup>2</sup>

Em outra obra, Schwarcz (1993) *Espetáculo das raças*, afirma que a hipótese poligenista (acreditava que existiam uma origem pra cada povo) tornava-se uma alternativa plausível, em vista da crescente sofisticação das ciências biológicas e, sobretudo diante da contestação ao dogma monogenista da Igreja (acreditava na origem una da humanidade). Independentemente de uma análise mais aprofundada sobre essas teses, detectamos que a verdade é que a segunda versão propiciou o avanço de uma interpretação biológica sobre os comportamentos humanos.

Em meados do século XIX, o termo raça era a chave para pensar a diferença humana, vindo a depender da anatomia comparativa, executada por meio de análises sistemáticas do corpo e do crânio; as diferenças fisiológicas eram a base para entender a civilização e as diferenças de moralidade e inteligência.

De acordo com Schwarcz (1993, p. 48) esse tipo de viés foi encorajado, sobretudo, pelo nascimento da *frenologia* e da *antropometria*, “teorias que passavam a interpretar a capacidade humana levando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos”, ou seja, comportamentos, personalidade e faculdades mentais sofreriam interferência do osso subjacente do crânio, por isso, os negros eram considerados inferiores intelectualmente, pois, possuíam crânios com dimensões menores.

Essas teorias usualmente dividiam a humanidade em quatro ou cinco raças, que eram tipos biológicos separados e permanentes, pelo menos por milhares de anos. Distinguidas por sua anatomia, incluindo cor de pele, as raças estavam organizadas em hierarquia, sendo que os

---

<sup>2</sup> Teoria científica que estuda a história racial do homem, preocupando-se com a classificação da espécie humana em raças, com a miscigenação (mistura de raças) e características físicas, ou seja, racismo científico.

europeus permaneciam sempre acima. Por isso, algumas raças estavam destinadas a permanecer na posição inferior, visto que consideravam-se que estavam paralisadas na escada no progresso, diante de uma análise evolucionária até a civilização europeia.

Segundo Almeida (2019) pode-se concluir que, por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam:

*“como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” (ALMEIDA, 2019, p. 21).*

Essa última configuração é denominada de racismo cultural, sendo assim, esses processos discriminatórios permitem afirmar que raça é um elemento essencialmente político, que é utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação de grupos que são considerados socialmente minoritários.

Desse modo, a abordagem científica à ideologia racial foi fundamental para que se tornassem aceitáveis os mitos de anormalidade e monstruosidade – objetos de estudo – no continente africano. Portanto, essa linha de análise, cada vez mais se afastava dos modelos humanistas, estabelecendo rígidas correlações entre conhecimento exterior e interior, entre a superfície do corpo e o campo intelectual.

Detecto nessa concepção, uma visão hierárquica das raças e uma convicção de que as diferenças de cultura e de qualidade mental podem ser produzidas por diferenças físicas. O racismo científico ajudou a gerar uma hierarquia baseada em forças além do alcance da humanidade, o que justificou a superioridade da classe governante e proclamou a aptidão da classe capitalista para reger a classe trabalhadora e da raça branca para reger a negra.

Retornando as reflexões, Barros (2010, p. 15), enfatiza que “o racismo científico defendia os tipos como permanentes e cada um se adapta a determinada região da terra e que a miscigenação causaria a esterilidade e a degeneração”. Nesta perspectiva, a cor preta representa uma mancha moral manifestada fisicamente, o pecado, a morte e a cor branca, pureza e redenção, vida.

Já Munanga (1986, p. 15) opera a ideia de que, “a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se Deus sempre como um branco velho de barba e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho”.

De acordo com Schwarcz (2011, p. 23), por exemplo, diz que as decorrências desse postulado eram duas, a existência de tipos puros e compreender a mestiçagem como sinônimo

de degeneração racial e social. Na concepção de Nina Rodrigues – médico (o psiquiatra da Bahia), ativo participante dos círculos científicos europeus e ele mesmo mulato - a raça negra não poderia ter tratamento equivalente à raça branca, dizia que por mais revoltante que fosse a escravidão, era preciso reconhecer que a raça negra no Brasil constituiria sempre “um dos fatores de inferioridade como povo”.

De acordo com Nascimento (2016) Nina Rodrigues iniciou no fim do século XIX, o que vem a ser conhecido como estudos científicos sobre o africano no Brasil, para ele os negros não se constituíam povos civilizados. Essas afirmações eram reflexos de critérios importados do estrangeiro, “o país obtivera em 1822 uma independência apenas formal, permanecendo sua economia, sua mentalidade e cultura, dependentes e colonizadas” (NASCIMENTO, 2016, p. 82).

Nina Rodrigues não se opunha à crença de que o Brasil se tornaria branco, através do processo de miscigenação. Tese essa, defendida por João Batista Lacerda a partir da teoria do branqueamento, segundo a qual a melhoria da raça brasileira seria proporcionada através da miscigenação das raças inferiores com o branco, o que produziria no Brasil, ao cabo de 100 anos, o total embranquecimento da população. Para isto, o incentivo à imigração europeia para o Brasil seria fundamental.

Essas teses de branqueamento geraram na consciência nacional brasileira uma espécie de amnésia propositada e um afastamento da África. Se até o momento havia um fluxo cultural da África para o Brasil e daqui para lá, a partir daí isso desapareceu, ficaram os laços simbólicos cada vez mais tênues e a África cada vez mais distante, surgiu então a necessidade de esconder das novas gerações o nosso passado escravocrata e a nossa imensa população de origem africana. Devido a isso que as situações de racismo e preconceitos foram aumentando cada vez mais.

Munanga (2006) afirma que, com suas esperanças concentradas no branqueamento, os intelectuais brasileiros viram-o como marco inicial para a liquidação da raça negra no Brasil. Nesse sentido cita a interpretação, feita por de Abdias do Nascimento sobre essa questão, que o branqueamento da raça negra é uma estratégia de genocídio.

Situado no meio do caminho entre a casa grande e a senzala, o mulato prestou serviços importantes à classe dominante. Durante a escravidão, ele foi capitão-do-mato, feitor e usado noutras tarefas de confiança dos senhores, e mais recentemente, o erigiram como símbolo da nossa “democracia racial”. Nele se concentraram as esperanças de conjurar a “ameaça racial” representadas pelos africanos. E estabelecendo o tipo mulato como o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil (NASCIMENTO, 2016, p. 83).

Dessa forma, enfatizo que o status do negro e do mulato, se assemelham, ambos vítimas do igual desprezo, preconceito e discriminação. Por isso, a afirmação de que o processo miscigenação (fundamentado na exploração sexual da mulher negra) foi erguido como um fenômeno de genocídio.

Para tanto, um intenso processo imigratório de origem ocidental no país no século XIX, foi utilizado como estratégia política e ideológica de branqueamento da população brasileira. Nesse sentido, entendo que os negros foram pressionados política e ideologicamente a alienar a sua identidade e transformá-la no que, caracterizava naquela época e também atualmente, o distintivo da nobreza e da superioridade social e moral, o homem branco.

Vale ressaltar que, a mestiçagem no Brasil não está apenas relacionada ao aspecto biológico, mas, também cultural, devido à assimilação. Logo, as consequências estão no campo da destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio. E embora acreditemos que essa seja uma realidade apenas do século XIX, ela ainda se manifesta no nosso dia a dia, a partir da busca incansável da população por uma identidade pura e singular, quando na verdade compomos uma população diversa racial e culturalmente.

Para Munanga (2006), os intelectuais brasileiros estavam deslumbrados com as teorias deterministas que vinham da Europa, e tais teorias representavam a solução para o problema negro na sociedade. No entanto, apresentava certa ambiguidade no que se refere à população mestiça, que tenderia à degeneração. Logo, a mestiçagem que seria a porta de entrada para o branqueamento da população, pensada nesses termos seria inviável.

A população brasileira é, em sua maioria, formada por mestiços, mas infelizmente durante um longo período esses também eram vistos como seres incapazes, inferiores e imutáveis. O Brasil era descrito, como um lugar que a mistura das raças gerou um tipo híbrido, deficiente, que ia apagando rapidamente as melhores qualidades do branco.

De acordo com as reflexões de Munanga (2008) em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, a mestiçagem, do ponto de vista da população é tida como um fenômeno universal ao qual as populações só escapam por períodos limitados, para ele a mestiçagem:

[...] É concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre populações, mais ou menos contrastadas biologicamente. E entende-se por população um conjunto de indivíduos que se reproduzem habitualmente entre si; um conjunto definido biologicamente e não a *priori* (MUNANGA, 2008, p. 17).

Através dos argumentos citados, evidencio que para o autor o fenômeno da mestiçagem visto do ponto de vista populacionista parece ter menos implicações, pois, não se interessa pela mestiçagem entre “as grandes raças” definidas *a priori*. Mas o que seriam essas “grandes raças”? O que significa ser branco, ser negro, amarelo, mestiço ou homem de cor? (MUNANGA, 2008, p. 18).

Para todas as perguntas, a resposta trata-se de categorias cognitivas herdadas da história da colonização, apesar da nossa concepção de diferença situar-se no campo do visual, uma vez que, houve uma grande tendência em utilizar os termos apenas quando a visibilidade imediata das diferenças fenotípicas entre duas populações provocava a percepção de uma distância biológica.

Para Munanga (2008, p. 18) “a noção de mestiçagem parece mais ligada à percepção de senso comum do que ao substrato genético”, essa percepção é a de uma distância que pode ser biológica, mas que também pode corresponder a uma distância cultural biologizada, essa percepção das variações dos fenotípicos ou da aparência física reflete bem a distância social entre os dois grupos.

Além da confusão entre o conceito biológico de miscigenação, o fenômeno de hibridade é designado por uma polissemia terminológica segundo as nações, as regiões, as classes sociais e as situações particulares de linguagem.

Conforme Munanga (2008, p. 29) a mestiçagem era vista também como uma categoria ameaçadora do sistema maniqueísta branco/negro – mestre/escravo, sendo o mulato um elemento perturbador da ordem sócio racial, ou seja, era um fenômeno que apagaria a marca “inapagável” da cor, por esse motivo, muitas autoridades viam o casamento misto como uma conjunção criminal de homens e mulheres diferentes que gerariam frutos considerados como “desordem da natureza, para não dizer desordem social”.

Por outro lado, Roberto Ventura (1991) em *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil*, que discute sobre o processo de mestiçagem no Brasil, afirma que Silvio Romero, a partir da vinculação entre o racial e o cultural, desdobra a mestiçagem em dois níveis: físico e moral. Pela mestiçagem moral, seria possível formar uma perspectiva crítica e seletiva diante do meio externo e superar a imitação do estrangeiro.<sup>3</sup>

Para o autor, a cultura brasileira é definida como mestiça, sendo assim, a consciência nacional se criaria pela fusão das raças e pela incorporação das faculdades de imaginação e

---

<sup>3</sup> Pensador brasileiro no século XX, buscava definir uma identidade étnica para todo o país, influenciado pelo determinismo biológico do fim do século XIX, ele acreditava na inferioridade das raças não-brancas e na degenerescência do mestiço.

sentimento dos povos do continente americano e africano a uma expressão civilizada, ou seja, a mestiçagem proporcionaria um aperfeiçoamento na civilização da sociedade.

A partir desse posicionamento, compreendo que o mestiço era visto como um ser que não tem a capacidade de acumular qualidades e que pela raça superior seria possível manter a civilização por certo tempo, mas a mestiça cairia em decadência, por que o sangue que a criou foi adulterado por seres debilitados, ou seja, a ideia de mestiçagem era vista assim ora como meio de degradar a boa raça, ora como um meio de reconduzir a espécie a seus traços originais.

Muito diferentes eram os pontos de vistas dos pensadores brasileiros no século XIX, mas todos buscavam definir uma identidade étnica para todo o país, dentre eles Silvio Romero, Oliveira Viana, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Nina Rodrigues, etc.

Segundo Schwarcz (1993), todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, na definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação, todos tinham algo em comum, influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX, eles acreditavam na inferioridade das raças não-brancas e na degenerescência do mestiço.

Mesmo diante de tantos posicionamentos preconceituosos no Brasil durante o século XX, podemos afirmar que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, influenciaram no modo de vida, trouxeram paralelamente aos cruzamentos raciais, suas heranças culturais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural.

Renato Ortiz (2006, p. 08) em *Cultura brasileira e Identidade Nacional* afirma que os elementos da mestiçagem contêm justamente os traços que naturalmente definem a identidade brasileira, à mistura das raças e costumes, definem o país como um país diversificado, “não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos”.

Evidencio dessa forma, que a temática da pluralidade cultural diz respeito aos conhecimentos e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que vivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo e multifacetado.

## **1.2. Controvérsias e debates sobre raça, racismo e etnicidade.**

A partir das discussões do tópico anterior podemos perceber que, como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial, e passou a

designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que possuem algumas características físicas semelhantes.

Diante disso, ressalto que os conceitos funcionam como ferramentas para operacionalizar o pensamento. Neste sentido, o conceito de raça e a classificação da diversidade humana infelizmente, geraram a hierarquização e conseqüentemente o racismo.

Por meio do estabelecimento de critérios objetivos com base na diferença e semelhança, no caso da classificação dos seres humanos a cor da pele foi um critério fundamental. Já no século XIX, acrescentou-se ao critério da cor (como forma de aperfeiçoar a classificação) outros aspectos morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, dentre outros.

No século XX, por meio de estudos sobre genética descobriu-se que haviam, no sangue, critérios químicos determinantes, esses foram considerados marcadores genéticos que também condicionaram para a divisão da humanidade. Porém, pesquisas comparativas concluíram que os patrimônios genéticos de indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes, diante esse cenário de controvérsias e dos progressos realizados na própria ciência biológica, os estudiosos desse campo chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim, um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e dividi-la em raças.

Atualmente a empregabilidade do conceito de raça não se remete ao aspecto biológico, mas sim político-ideológico, camuflando as relações de poder e de dominação. Todavia, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas ainda existe o debate sobre raças e diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir disso que se reproduzem e se mantêm o racismo.

Segundo Hita (2017) na cronologia convencional, o resultado dessas intervenções é que, na biologia, o termo raça é substituído por população; nas ciências sociais, raça se converte em uma construção social (apenas uma ideia com muita força na sociedade). Ou seja, em muitas partes do mundo o conceito se torna quase um tabu nos discursos públicos e políticos, pois traz a tona a mancha no nazismo, do racismo e da ciência racial do século XIX.

É substituído pelo termo “etnicidade” (supostamente limpo das conotações biologizantes que havia carregado durante muito tempo para terminar sendo um conceito de diferença cultural) e mais tarde por “diversidade cultural”. Em suma, “raça” e “biologia” são substituídos por “cultura” (HITA, 2017, p. 61).

Diante do exposto pela autora, podemos perceber que no discurso popular já não se falam tanto em termos de raça, mas sim, de cultura. Mas, será mesmo que as pessoas não falam de etnicidade e raça em termos de biologia e de sangue? Ou será que esse processo de culturalização é apenas parcial?

Quando passamos a analisar a esfera do parentesco e de família, percebemos que muitas pessoas continuam se preocupando com noções racializadas de genealogia e aparência, nem tudo se pensa em termos culturais no âmbito da diferença. Se a cultura fosse o único fator a determinar a diferença e o pertencimento não importaria a aparência física, por exemplo. No entanto, esses aspectos continuam a gerar preocupações e questionamentos entre os indivíduos.

De acordo com Hita (2017), o conceito de raça termina sendo uma junção complexa de elementos da cultura e da natureza, elementos tão interligados que não é fácil ver onde se localizam as fronteiras democráticas entre uma e outra. Entender raça como um conjunto ou um enredo natural-cultural, e compreender o caráter turvo entre a esfera da natureza e da cultura, é importante para entender o âmbito de ação do racismo e do conceito de raça, assim, é possível apreciar melhor o quão é difícil desestabilizar as naturalizações do pensamento racial (se é que já estão instáveis).

Por esse motivo, o termo raça já vem sendo rejeitado em diversos contextos, porém, a discriminação e o racismo contra pessoas pertencentes a determinados grupos raciais continuam na mesma intensidade.

Como citado por Hita (2017), o termo raça é por vezes substituído por etnicidade, esse que segundo Poutignat (2011) designa simplesmente a pertença a um grupo que não seja anglo-americano. Esse conceito foi imposto nas ciências sociais a partir de 1970, e desde então ganhou um enorme crescimento, mais precisamente para abranger o que têm em comum os fenômenos de competição e de conflitos nos quais os grupos se impõem em nome de uma pertença étnica.

“Desde o seu aparecimento, o conceito de etnicidade é definido por aqueles que o utilizam pela universalidade de seu domínio de aplicação” (POUTIGNAT, 2011, p. 26), isso porque referi-se a fenômenos categoricamente encarados como diferentes, além de ser um produto do desenvolvimento econômico e da expansão industrial capitalista.

Entendo que a noção de etnia criada no início do século XIX, se mistura com outras noções como a de povo, de raça e de nação, com as quais existem relações ambíguas que condicionam debates na contemporaneidade. Segundo Poutignat (2011), Vacher de Lapouge criou o vocábulo etnia, para distinguir de raça, pois segundo ele, etnia é um modo de agrupamento formado a partir de laços, intelectuais, como a cultura e a língua. Tais grupos então, não podem ser confundidos com raça, uma vez que se tratam de agrupamentos de

elementos de raças distintas que se encontram submissos, tanto a acontecimentos históricos, como as instituições, organizações políticas e ideologias.

De acordo com Munanga (2006) o racismo seria uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, mas também culturais, linguísticos, religiosos, que considera inferiores ao grupo a qual pertença.

Com o saldo negativo de um racismo elaborado no fim dos séculos XVIII aos meados do século XIX, percebe-se que a consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas tem crescido, nesse contexto pode-se afirmar que estamos entrando numa nova forma de racismo, esse por sua vez, construído com base nas diferenças culturais e identitárias.

Segundo Munanga (2006) depois da supressão das leis do Apartheid na África do sul, não existe mais, em nenhuma parte do mundo, um racismo institucionalizado e explícito. O que significa que caracterizado por um racismo de fato e implícito, no Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça(nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

No entanto, no contexto atual, muitos ainda acreditam que as relações entre pessoas brancas e negras são marcadas pela igualdade e pela harmonia, outros acreditam que existem diferenças qualitativas entre os povos e grupos sociais e assumem com tranquilidade a falsa ideia de superioridade de uns em detrimento de outros.

Segundo Almeida (2019, p. 22) o racismo é uma forma sistemática de discriminação, e que “se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” e mesmo havendo relação, esse conceito de racismo se difere de preconceito racial e discriminação racial.

Pois, o preconceito racial é baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias, por exemplo, considerar negros violentos ou judeus avaros.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros desses grupos racialmente identificados, a discriminação “tem como requisito fundamental o

poder” (ALMEIDA, 2019, p. 23), ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Por isso, pode-se dizer que muitas são as particularidades do estilo de racismo brasileiro, de maneira camuflada e silenciosa, o racismo atinge as diversas camadas sociais, assim como penetra em todos os setores e instituições, seja através das brincadeiras de mau gosto, seja pelo predomínio dos estereótipos.

Dessa forma, o racismo – que se materializa como discriminação racial – não se trata, de apenas um ato discriminatório, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Almeida (2019) afirma que o racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais.

Para o autor o racismo pode ser definido diante três concepções: individualista, institucional e estrutural. De acordo com a concepção individualista o racismo seria um fenômeno ético ou psicológico atribuídos a grupos isolados, ou seria algo a ser combatido no campo jurídico por meio de sanções civis ou penais.

Sendo assim, podemos afirmar que essa concepção pode não admitir a existência de racismo, mas somente de preconceito, com o intuito de ressaltar a natureza psicológica em detrimento da política desse fenômeno. Sob esse viés não haveria sociedades racistas, mas sim, indivíduos que praticam o racismo isoladamente ou em grupo. Desse modo, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, são uma das principais formas de enfrentamento do racismo, visto que o mesmo se manifesta como uma discriminação direta.

Porém, é necessário ressaltar, que por conta da fragilidade e limitações da concepção individualista, a mesma tem sido a base para análises carentes de história e reflexões sobre seus efeitos concretos.

“É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade” (ALMEIDA, 2019, p. 25). Quando limitamos a análise sobre o racismo a aspectos comportamentais, não validamos que as maiores tragédias produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos.

O que se detecta é que o modelo branco europeu penetrou de tal forma no inconsciente brasileiro que se equivale a aspectos como: dignidade, credibilidade e respeito. Dessa forma, percebo que a ideologia do branqueamento atinge até as relações sociais mais básicas, como na escolha afetiva dos parceiros, de candidatos a ocupar uma determinada vaga de emprego, dentre outras. Enfim é considerado um marcador das desigualdades sociais no país.

Para Munanga (2006), desenvolvido pela elite brasileira no final do século XIX, o modelo de racismo universalista especifica que a avaliação negativa de qualquer diferença surge a partir de um propósito de homogeneidade, que poderia ser realizado através da mestiçagem e da assimilação cultural. Assim, a elite preocupada com a formação de uma unidade e uma identidade nacional via-se ameaçada pela pluralidade étnicorracial do país.

Para o autor, embora o processo de branqueamento físico da sociedade tenha fracassado, seu ideal infiltrado através de mecanismos psicológicos permaneceu no inconsciente coletivo brasileiro, prejudicando dessa forma, qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem.

Com isso, a ideologia do branqueamento assim como da assimilação cultural, alienou a formação da identidade dos indivíduos negros e mestiços brasileiros, trazendo como consequência para a atualidade, a negação da sua identidade racial, provocando a dificuldade de superação do racismo e de reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira para a sociedade.

Embora, a miscigenação não tenha atingido o seu objetivo de eliminar a população negra do Brasil, contribui para a camuflagem da existência do racismo na sociedade, dificultando o seu enfrentamento e combate.

Segundo Lilia Moritz Schwarcz (2001), em *Racismo no Brasil*, o racismo brasileiro persiste como um fenômeno social, mesmo que não seja mais justificado por fundamentos biológicos.

[...] a mestiçagem e a aposta do branqueamento da população geraram um racismo à brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera íntima e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. É por isso mesmo que, no país, seguem-se muito mais as marcas de aparência física, que por sua vez integram status e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais. É também por esse motivo que a cidadania é defendida a partir da garantia de direitos formais, ao mesmo tempo que são ignoradas limitações pela pobreza, pela violência cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas (SCHWARCZ, 2001, p. 36).

Percebo de acordo com a visão da autora, que atualmente o racismo se distancia da ideia de raça pregada no século XIX, é compreendido em outra esfera, a da aparência física, por meio

da qual o indivíduo é julgado como inferior àquele que não apresenta as características físicas do grupo marcadamente superior no aspecto racial e social.

Para Abdias do Nascimento (2016) a ideia de democracia racial é o que designa claramente o estilo do racismo brasileiro, um estilo “institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

Analisando assim a história do Brasil, desde a caracterização dos negros como seres inferiores, ao enaltecimento da miscigenação como uma forma de embranquecer a população, da formação do sincretismo à abolição, é possível perceber o genocídio perpetrado contra o afro-brasileiro.

As tensões que permeiam as relações entre grupos e diversos povos e as práticas sociais mostram que a questão do racismo existe e se manifesta de modo extremamente complexo, o que exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial, uma vez que, voltando a Munanga (2006):

[...] O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (MUNANGA, 2006, p. 179).

Dessa forma, percebo que o racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos, é uma teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura.

Em outra discussão do antropólogo Kabengele Munanga (2006) afirma que existem duas formas de racismo, a individual e a institucional. A forma individual é manifestada por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros; a forma institucional do racismo é manifestada em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado direta ou indiretamente.

Sob a perspectiva da concepção institucional, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que atuam em uma dinâmica que confere (ainda que indiretamente) desvantagens e privilégios com base na raça.

A capacidade das instituições de absorver conflitos que são inerentes à vida social é fator condicionante para a estabilidade dos sistemas sociais, ou seja, estabelecer normas e padrões que orientam os indivíduos é o resultado das relações no interior das instituições, visto que seus comportamentos são partes de um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social, e portanto, moldam o comportamento humano.

Segundo Almeida (2019) as instituições são o somatório de normas e técnicas de controle que condicionam o indivíduo, mas também, carregam em si conflitos existentes na sociedade, uma vez que, são internamente atravessadas por lutas entre seres e grupo para a assunção do controle.

Diante disso, a principal teoria que ressalta a existência do racismo institucional é a que enfatiza os conflitos raciais como partes das instituições. Dessa forma, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não somente por conta do comportamento individual ou isolado de grupos racistas, mas também, por que as instituições são hegemônicas por meio da imposição de interesses econômicos e políticos determinados por mecanismos racistas.

Enfatizo assim, que a concepção institucional do racismo tem como centro das relações raciais o poder, que agrega ao racismo o caráter de dominação. Assim, torna-se detentor desse poder o grupo que exerce o domínio sobre a organização da sociedade, no entanto, a sua manutenção é condicionada a capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo regras que se tornem normal/ natural.

Nesse caso, portanto, o racismo se dá com estabelecimento de critérios discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder, o que faz com que a cultura, a estética, por exemplo, tornem-se horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Por isso, que há a naturalização do domínio de homens brancos em instituições públicas e privadas, por exemplo, pois regras e padrões impostos dificultam direta ou indiretamente a ascensão de negros.

Detecto que na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político de condições socioeconômicas específicas, os conflitos dentro e fora da instituição podem gerar modificações no modo de funcionamento para contemplar os interesses dos grupos sociais que não estão no controle, ou seja, tais conflitos podem afetar as regras e padrões, um exemplo dessa mudança institucional são as políticas de ação afirmativa.

É importante discutir sobre essas concepções de racismo (tanto a individual, quanto a institucional), para entender como o poder é um elemento constitutivo das relações raciais. Para Almeida (2019, p. 31) se “é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição

de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar”.

Dessa maneira, o racismo que uma instituição venha expressar é parte de uma estrutura social previamente existente, assim como toda sua atuação, ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Percebo que pelo fato do racismo ser um problema de ordem social é que existe instituições privilegiadoras de determinados grupos raciais. No entanto, é possível que haja posicionamento dentro dos conflitos por partes da instituição, uma vez que, quando a desigualdade não é tratada de maneira ativa e com o status de problema social, as práticas racistas continuam sendo reproduzidas.

O racismo é, portanto, algo estrutural, está relacionado as formas como se dão as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, os comportamentos individuais e os processos institucionais são consequências de atos legados pela tradição. Assim, além de ser necessário medidas que coíbam as concepções de racismo individual e institucional é imprescindível transformações nas relações sociais, pois a viabilidade da reprodução de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade.

Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Diante isso, entendo que o racismo é um processo histórico e político, e por isso, mesmo que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados juridicamente, isso não é suficiente para que a sociedade deixe de ser produtora de desigualdade racial. E por isso, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo, essa mudança não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo, depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Assim sendo, retornamos ao conceito de raça já discutido anteriormente, esse que segundo Almeida (2019) é um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva relacional, pois não é um delírio ou uma invenção de pessoas mal-intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos.

Estas práticas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens estereotipadas quanto à ausência da

história do negro no Brasil, “manifestam ainda nos meios de comunicação de massa (propagandas, publicidade, novelas), que insistem em retratar o negro de maneira indevida e equivocada” (MUNANGA, 2006, p. 180).

Diante disso, ressalto a afirmação já dita anteriormente, de que o racismo é um processo histórico e político. Político (de dimensão institucional e ideológica) por que influencia na organização da sociedade, assim, é por muitos considerado algo normal contra as minorias, deslegitimando as demandas por igualdade racial. Histórico por que é estrutural, se manifesta de forma circunstancial e específica, em conexão com as transformações sociais, pois, cada sociedade possui uma trajetória única que fornece à estrutura econômica, política e jurídica, particularidades que podem ser apreendidas quando observadas as respectivas experiências históricas.

### **1.3. Desigualdade racial e construção da identidade negra.**

Uma enorme consequência causada pelo racismo é a dificuldade do sujeito negro construir a sua identidade, uma vez que para construí-la entra em questão, como o sujeito se percebe e como se apresenta diante do outro e de que forma são marcadas as posições de sujeito. A identidade está no centro dessas questões e se articula indissociavelmente à diferença.

Para refletir sobre como as identidades étnicorraciais são construídas no Brasil, é fundamental entender que esse conceito é ressaltado em um momento histórico e social de desenraizamento das antigas matrizes de sentido, de fragmentação de valores, de finalização dos grandes movimentos ideológicos (marxismo, socialismo), e de abjunção das referências da vida cotidiana. Torna-se assim, importante estudar as identidades no atual momento sócio-histórico, uma vez que questionamentos e problematizações dos conceitos pré-estabelecidos acontecem em todas as áreas de conhecimento, assim como, há à necessidade humana de saber quem somos, como somos, de onde viemos, para onde vamos e a que grupos pertencemos.

As identidades são elementos reguladores do comportamento humano, subsidiam um sentimento de pertença, através de valores, conceitos e atitudes. Então, analisá-las é uma forma de também refletir sobre os processos sociais, sobre novos paradigmas políticos e econômicos, é estabelecer relações entre o coletivo e o individual, de forma a justificar a existência social de diferentes povos.

Acredito ainda que discutir sobre identidades, bem como a importância que o conceito adquiriu na modernidade não são frutos apenas da necessidade de fazer e conhecer nosso lugar no mundo (necessidade cognitiva) ou de necessidades econômicas, sociais e políticas; mais que

isso, constitui-se em uma necessidade existencial, diante todos os processos de repressão, manipulação e de troca ou desestruturação das identidades.

Segundo Bauman, em seu texto *Modernidade Líquida* (2001), as identidade atuais pertencem à época “líquido-moderna” e são parte de um processo que comporta identificação e pertencimento, entretanto, não são sólidos nem vitalícios, são negociáveis e reversíveis. Ou seja, frente a escolhas, é imprescindível a determinação do indivíduo e o posicionamento firme quanto ao seu pertencimento, porque as identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às segundas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Bauman no texto *Identidade* (2005) atribui as identidades características como frágeis, provisórias, tarefas incompletas, estímulos, deveres e ímpetos à ação; define-as como resultantes de ideias humanas. Além de afirmar que o conceito de identidade “nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e ergue a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recria a realidade à semelhança da ideia” (BAUMAN, 2005, p. 26).

Adverte ainda que a fixação de uma identidade e sua solidificação seria uma repressão, limitando a liberdade de escolha. Pois, a identidade é “inescapavelmente ambígua”, é constituída de “luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado” (BAUMAN, 2005, p. 82-84).

Por isso, Bauman (2005) compreende que a identificação é fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Em um dos polos, estão aqueles que mais ou menos à própria vontade constituem e desarticulam as suas identidades, escolhendo-as na amplitude de ofertas. No outro polo, estão os que não podem manifestar suas preferências, os que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que são oprimidos por identidades aplicadas e impostas, que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam.

Em consonância Hall (2013) afirma que a identidade do sujeito pós-moderno é uma “celebração móvel”, formada e transformada em relação às maneiras pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ou seja, a identidade é arquitetada em prol de interesses socioeconômicos e políticos poderosos.

De acordo com Silva (2014) a identidade se estabelece por meio de diferenças e de conceitos construídos socioculturalmente por atos de linguagem. Hall (2013, p. 85) afirma ainda que “cada identidade é radicalmente insuficiente em termos de seus ‘outros’” e que os efeitos de fenômenos como o pós-colonialismo e a diáspora perpassam as identidades atuais.

Nesse sentido, se essas culturas tivessem se construído isoladamente, a forma como a diferença é vivenciada nas sociedades colonizadas seria distinta do que é hoje, por exemplo, no Brasil.

Segundo Silva (2014) a identidade alia-se com os conceitos de igualdade e de diferença; com a possibilidade de identificar-se ou não, uma vez o indivíduo porta identidades e não apenas uma identidade. Diante disso, ressalto que ela se constrói por meio de processos dialógicos, relacionais e contrastivos, que nasce da consciência sobre as diferenças.

Tendo em vista esse debate sobre as diferenças é necessário entender que o discurso das diferenças constituinte das práticas racistas são estabelecidos por práticas sociais, políticas e econômicas, limitando grupos a determinados recursos, assim sendo, uma forma de exclusão. É portanto, necessário entender em quais aspectos esses discursos das diferenças (que estabelecem distinção entre – nós e os outros) distinguem-se de racismo, uma vez que esse é uma ideologia que defende a desigualdade fundamentada nas diferenças naturais entre grupos (raças), ou seja, o racismo é a obsessão pela diferença.

Ademais, podemos perceber que a diferença convive com um dilema que pode levar-nos a posições antagônicas: tratar as pessoas diferentemente e enfatizar suas diferenças, o que proporciona a estigmatização ou tratar de modo igual os diferentes, o que pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e assim, também estigmatizar e excluir socialmente os sujeitos.

A diferença deve ser dita enfaticamente, quando postas no centro dos discursos sobre a sociedade e os imaginários sociais, complementando esse pensamento Hall (2013) ressalta a proliferação subalterna da diferença na modernidade, explica que não há divisões binárias de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é o outro, mas uma onda de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas.

Diante disso, os indivíduos e suas identidades estão cada vez mais “hibridizados” (HALL, 2013, p. 76). E por isso, ao refletir sobre identidades, é preciso aceitar que o conceito transita entre esses dois polos: identificação e diferença, ou seja, entre o sentimento de igualdade e pertencimento e o de oposição.

Stuart Hall (2006) em *A identidade cultural na pós-modernidade*, discute sobre a questão da identidade e sobre a "crise de identidade" esta que é vista pelo autor como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Hall (2006, p. 9) apresenta o conceito do que denomina "identidades culturais" como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais,

linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais".

Dessa forma, percebo que tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: "Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito" (Hall, 2006, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em uma crise de identidade.

Essa crise de identidade, em relação ao sujeito negro resulta do descrédito atribuído ao grupo, que leva as pessoas a julgarem-se negativamente, provocando a baixa autoestima. Para dissolver essa crise identitária do negro, é necessário que se abram espaços para a realização do ser, da educação, da cultura, dos valores e dos costumes de um povo, que durante muito tempo foi impedido de se expressar, por imposição de um processo civilizador.

As crises de identidades são desencadeadas pela fragmentação e contradições identitárias com as quais o sujeito precisa lidar para negociar os diferentes papéis que exerce. Consoante Dubar em *A crise das identidades* (2006) esses processos são perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumo, investimentos e resultados, etc.), ou seja, são inquietações quanto a imagem que sujeito faz de si, sua autoestima e a autodefinição. No contexto social brasileiro, um aspecto da crise de identidade étnicorracial diz respeito à aceitação e à negação da identidade inferiorizada construída para o negro.

As crises de identidade são motivadoras de um fenômeno estudado Segundo Fanon em *Pele Negra, Máscaras brancas* (1980, p. 105) as crises de identidades são motivadoras de vários fenômenos sociais, entre eles, por exemplo, o casamento entre brancos e negros (como forma de o negro livrar-se dos estigmas vividos em decorrência de sua origem étnicorracial).

No que se refere ao casamento interracial, Fanon (1980, p. 105) acredita que em muitos casos o negro aceita casar-se com um cônjuge branco considerado socialmente inferior por conta da possibilidade de "desracialização" oferecida pelo matrimônio, dessa forma, "o facto de desposar uma pessoa de raça branca parece ter preponderado sobre qualquer outra consideração. Aí encontram o acesso à igualdade total".

Nesse aspecto, há, uma particularidade da crise de identidade étnicorracial, marcada pela dificuldade de aceitação e de superação das características e do dos papéis sociais

atribuídos ao negro. Como afirma Bauman (2001, p. 48), “viver diariamente com o risco da auto-reprovação e do auto-desprezo não é fácil”. Essas crises, por sua vez, são resultantes também da cultura da globalização que propõe a homogeneidade e a padronização, e por isso, as diferenças tornam-se meios de exclusão social e de autonegação.

Segundo Hall (2013, p. 26) isso acontece porque as identidades são construídas no interior das relações de poder, assim, toda identidade é fundada sobre uma exclusão. Ao falar sobre a diáspora, Hall afirma que as nações não são somente entidades políticas soberanas, mas ‘comunidades imaginárias’. Enfatiza que “na situação de diáspora, as identidades tornam-se múltiplas e que, contrariamente ao que se possa pensar, em muitos casos, são fortalecidas”.

O conceito de diáspora relaciona-se assim, ao de identidade cultural, que carrega traços essenciais, de unicidade primordial, de indivisibilidade. Além disso, “presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linguagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu interior” (HALL, 2013, p. 27).

Conforme Fanon (1980) o que desencadeia crises de identidades étnicorraciais no Brasil é o processo de padronização, de exclusão do sujeito negro das práticas e discursos, pois a construção de identidades acontece e se fortalece em múltiplos âmbitos.

Dentre esses, o estético. A forma de expressão da negritude, no vestir, no trançar o cabelo, no dançar, contribui para manter a cultura afro-brasileira como expressão de resistência, para que o negro reafirme sua identidade étnica. Desta forma, a escola pode contribuir com a construção da identidade dos seus educandos pertencentes à população negra a partir do momento que assume uma função social inclusiva, em que esta, começa a inserir em sua prática momentos de discussões coletivas e valorização dos educandos a partir de sua identidade.

Evidencio assim que, a identidade pode ser vista mediante o paradoxo de ser identificado com diferença na sociedade, mas partilhando e absorvendo dela significados e valores que afirmam o seu pertencimento étnicorracial. Esses significados e valores são avaliados pela Lei 10.639/03, como elementos que devem ser resgatados na escola, para influenciar na construção da identidade negra e quebrar os paradoxos quanto às diferenças.

Portanto, a identidade é construída na relação com e a partir do outro, afirmar o seu pertencimento étnicorracial vivendo numa sociedade extremamente racista, é uma ação que requer resistência.

Em relação a essa discussão sobre identidade, Barros (2010) em *Educação e Relações Étnico-Raciais*, diz que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de “referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana” (BARROS, 2010, p. 24).

Nessa lógica, compreendo que a identidade será sempre algo construído, processual, algo que é demarcado pelas relações de poder e que, dessa forma a recepção das influências varia mediante a autoconstrução vivenciada pelos sujeitos.

Retornando a Hall (2006), podemos distinguir três formas de identidades: a identidade legitimadora que é construída por condutas e padrões introduzidos pelos dominantes da sociedade; a identidade de resistência que é produzida a partir de posições desvalorizadas e através do estigma sofrido, constrói princípios diferentes dos dominantes; e a identidade de projeto que ultrapassa a de resistência por construir uma nova identidade social a partir do substrato cultural, modificando as relações de poder dentro da sociedade.

Dessa forma, é que a identidade é marcada por símbolos, relações sociais, econômicas e culturais. A cultura, nesse processo é quem constrói e desconstrói uma identidade ou uma crise de identidade, essa construção vincula-se às relações de poder a que o sujeito está submetido.

Dentro da sociedade a identidade pode se apresentar como um marcador da diferença e da exclusão, assim é construído também a partir do que lhes falta “mesmo que esse outro que lhe falta seja outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2011, p. 109).

Essa discussão também é abordada por Silva (2011) em *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, o qual evidencia que o resgate do passado, na formação da identidade, como no caso dos negros, não deve ser atrelado a uma verdade, deve ser encarado como um processo de transformação, pois é apropriado de diferentes formas. Não há, portanto, uma identidade fixa que determine o lugar do sujeito dentro das relações sociais.

Em relação à construção de uma identidade o autor afirma que:

[As identidades] tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem podemos nos tornar”, como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representara nós próprios” (SILVA, 2011, p. 109, *grifos do autor*).

Diante essas ideias, percebo que se identificar como negro, não é apenas afirmar as suas origens, mas também reconhecer às diferenças existentes entre os diversos povos, sem diminuir suas características, por não estarem relacionadas ou de acordo com a dos dominantes do poder.

Com isso, observo a dificuldade de ser negro no Brasil, pois, as unidades identitárias são construídas no jogo de poder e ilustram posições de subordinação, afirmando pela diferença a pretensa relação igualitária.

De acordo com essas reflexões, Munanga (2005) em *Superando o racismo na escola*, traz uma abordagem que também enquadra o racismo como um elemento definidor da hierarquia, como uma ideia ou teoria de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura, uma modalidade de dominação de um grupo a outro, “uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (MUNANGA, 2005, p. 60).

Compreendo que, o racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos. As pesquisas, as histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro de um modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais à sociedade, a escola e o poder público negam a sua lamentável existência em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros.

Diante disso, é preciso abrir os horizontes para uma nova metodologia de ensino nas escolas, que abarquem novos conteúdos e ideologias e incluam temáticas que proporcionem o alunado a refletir sobre identidade, sobre o racismo, sobre o seu papel na sociedade.

Refletir sobre esses fatores em sala de aula é de fundamental importância para a promoção da igualdade entre a sociedade, a transformação desse imaginário racista, possibilitando à população negra a construção da sua identidade através da educação, que essa, seja um processo de humanização das pessoas para que cresça o orgulho de seu pertencimento cultural. Para tanto, é preciso que se efetive o processo de inclusão social com políticas públicas para a Educação Antirracista.

A reflexão feita em todo o capítulo sobre: os múltiplos sentidos da questão racial no Brasil, sobre as teorias raciais dos séculos XIX, a definição dos conceitos de racismo, discriminação, etnia e identidade, a defesa da mestiçagem como entrada para a construção de um discurso homogeneizador dos sujeitos negros e o mito da democracia racial, foi pensada como uma forma de provar a importância de rever, estudar, analisar e reconstruir uma história sobre todos esses critérios em sala de aula, na construção de uma escola sem racismo.

Diante disso, a próxima etapa do trabalho trará uma reflexão sobre as Políticas Públicas Antirracistas, a Educação e a lei 10.639/03. Essa Lei que visa apresentar uma perspectiva diferente dessa história, incluindo nos currículos escolares a obrigatoriedade de se trabalhar a temática étnicorracial e a história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, justamente, com o intuito de amenizar essa situação de racismo, preconceito e discriminação em nosso país.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA.**

### **2.1. A lei 10.639/03 e a Educação para as relações étnicorraciais.**

Este capítulo se configura como uma discussão a respeito da Lei 10.639/03, proposta relacionada com o objeto da minha pesquisa. Apresento aqui uma reflexão a respeito da contextualização histórica da Lei, as implicações de suas determinações na educação, assim como, discuto também a Lei como uma ação afirmativa, bem como aspectos do currículo numa perspectiva antirracista.

Neste sentido, pretendo elucidar e contribuir com o debate acerca da referida Lei, informando e estimulando pensamentos referentes a maneira como construímos nossas concepções sobre a história da África e da cultura afro-brasileira.

Os preconceitos e estereótipos em relação a cultura negra perpetuam a sociedade contemporânea de tal forma, que debater sobre políticas públicas e Educação no Brasil ainda constituem-se como desafios.

“Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 3) é o objetivo fundamental da Constituição Federal de 1988, percebo que a mesma legitima o amparo que confere às minorias o direito à diversidade, direito este que é primordial para a existência de uma sociedade justa, humana e igualitária, porém, essa legitimação não é suficiente para que as diversas culturas sejam respeitadas, principalmente no espaço escolar.

Segundo Júnior (2003, p. 15) medidas administrativas na esfera do governo federal, no âmbito da promoção da igualdade racial, começaram a proliferar, “a rigor, trata-se de um fenômeno que ganhou relevância a partir de 1995, ano em que as principais entidades e lideranças do Movimento Negro passaram a assumir abertamente a reivindicação por políticas de promoção de igualdade racial”. Foi em novembro de 1995 que aconteceu a mais notável manifestação de rua promovida pelo Movimento Negro Brasileiro, a “Marcha Zumbi do Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”.

Essa marcha não representou somente um momento promissor de ação unificada da militância, mas marcou a eleição da proposta de políticas de promoção de igualdade racial nos discursos da liderança negra.

Um ano depois, em 1996, o governo federal editava o Decreto 1.904, de 13 de maio de 1995, instituindo o Programa Nacional de Direitos Humanos, no qual constava duas proposições endereçadas à temática das políticas de promoção da igualdade, a

saber: 1. “apoiar ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva”; 2. “formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a população negra” (JÚNIOR, 2003, p. 16).

Em 1996, em sequência a Constituição Federal /1988, foi compilada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), nº 9.394/1996, que ratifica a importância das ações transdisciplinares, no que tange ao resgate da cultura popular e à valorização da pluralidade cultural.

Essa lei regula os currículos escolares a possuírem uma base nacional comum diversificada, que atenda às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia, determina que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Mesmo com essas mudanças, deu-se continuidade na escola brasileira a uma prática descontextualizada, pois não havia especificamente no que se referir a um currículo que englobasse diversas culturas. Diante disso, foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (1995), estes que por sua vez se traduzem, em uma proposta de articulação dos conteúdos mediante a realidade vigente em cada região.

Em 2003 foi apresentado ao Congresso Nacional o pedido de lei, que incluísse no currículo educacional nacional a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira. Passa a existir então a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que designa às instituições uma adequação no rol dos conteúdos programáticos para a inserção do estudo da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura brasileira e o negro no contexto de formação da sociedade nacional, com a intenção de valorizar sua contribuição na área social, econômica e cultural.

Entendo assim, a importância de uma ação pedagógica na inserção dos valores referentes à História da África, da Cultura afro-brasileira tanto na dimensão ontológica quanto epistemológica da formação do educando, visto que o Brasil caracteriza-se como “multirracial, multicultural, multirreligioso e pluriétnico” (RIBEIRO, 2014, p. 39), dessa forma, é imprescindível o debate sobre a construção da ideia de igualdade racial e valorização da identidade negra.

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os negros da discriminação racial e de suas consequências, e mesmo com a valorização da educação formal, na qual a escola passou a ser vista pelos negros como um veículo de ascensão social, não foi possível perceber uma

mobilidade vertical suficiente para essa ascensão, uma vez que a escola tem enorme responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais decorrentes do racismo.

De acordo com Almeida (2019) compreende-se por racismo uma forma sistemática de discriminação que fundamenta-se na raça e se manifesta através de práticas conscientes ou não, que resultam em desvantagens ou benefícios para indivíduos a depender do grupo racial pertencente.

“O regime de escravidão, a abolição e a forma como foi constituída a ideia de nação brasileira caracterizam a doutrina da supremacia racial e do racismo” (RIBEIRO, 2014, p. 44), E assim, o racismo vincula-se a outros elementos que se configuram como mecanismo de desigualdades, tais como o preconceito, o estereótipo, e a discriminação.

Percebo, com essa forma aversiva do racismo, que a existência de um sistema social e político dotado de mecanismos que produzem desigualdade sociais e raciais apresenta-se intensa.

O racismo se materializa, portanto, como discriminação racial, não é “apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas”(ALMEIDA, 2019, p. 24). Dessa forma, como já mencionado no primeiro capítulo, enfatizo que ele se articula com a segregação social, ou seja, na divisão espacial de raças em locais específicos, como por exemplo, a escola.

Nessa perspectiva, resalto que o racismo perpetuado no ambiente escolar é, segundo as definições apresentadas por Almeida (2019), um racismo institucional, isto é, é o resultado do funcionamento das instituições, as quais suas decisões e atitudes são baseados no quesito da raça. Aqui, entende-se por instituição, partes da sociedade que carregam consigo seus conflitos, ou seja, são influenciadas pelas lutas e trajetórias dos indivíduos que assumem o seu poder, ou que desejam a assunção.

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Diante disso, saliento que os grupos que exercem o domínio sob a organização econômica e política da sociedade são os detentores do poder. No entanto, para que esse poder

possa ser mantido é fundamental que o grupo seja capaz de institucionalizar seus interesses, por meio da imposição de regras e padrões que naturalizem o seu domínio.

No contexto escolar, o racismo institucional pode-se dar com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça (mantendo a hegemonia de um grupo racial no poder), isso pode levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, consequentemente, interferirá nas relações interpessoais e os processos culturais e identitários que ocorrem em tal meio.

Já para Ribeiro (2014) o racismo institucional pode ser definido como o fracasso coletivo das organizações e das instituições, devido ao não atendimento às necessidades de todas as pessoas por motivo de cor, cultura, origem racial e étnica. Assim, os resultados diretos de tal ação são tanto o acesso desigual a oportunidades, como a garantia de vida com qualidade.

Diante disso, certifico que esses conflitos afetam a instituição resultando na necessidade de uma reforma, de mudanças nas regras, na logística e atuação profissional. Uma das formas de modificar esse cenário, por exemplo, é aumentar a representatividade das minorias raciais e alterar a lógica discriminatória nos processos institucionais/educacionais, sendo esse por sua vez, o objetivo das políticas de ação afirmativa.

“Sabe-se que as políticas de ação afirmativa, apesar de seu longo histórico de implantação e de seu reconhecimento jurídico e político, ainda motivam grandes controvérsias dentro e fora das instituições em que são implementadas” (ALMEIDA, 2019, p. 28). Por isso, é imprescindível o referido debate, uma vez que, assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social prévia, o racismo que essa venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura.

Com isso, podemos entender por que ao perceberem a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros ao longo da década de 90 começaram a reivindicar junto ao Estado Brasileiro, para que aconteça o estudo da história do continente africano e demais conteúdos sobre a cultura negra.

O negro, através do seu trabalho gratuito desde sua chegada até a abolição, construiu o país, porém, as leis que foram criadas em seu favor na verdade favoreceram para sua marginalização, como por exemplo, a lei dos Sexagenários, cuja função era livrar a responsabilidade dos patrões sobre os escravos com mais de 60 anos. “Foi a aposentadoria compulsória sem direito a nenhuma remuneração” (SILVA, 2017, p. 35).

Percebo que as leis que antecederam a chamada abolição favoreciam ao sistema econômico da época, e ao negro, até os dias de hoje, vários direitos são negados e por mais que sejam considerados livres ainda são reféns de um sistema racista e discriminatório.

De acordo Silva (2017) o Movimento Negro Brasileiro, formado por entidades que têm como objetivo comum a luta contra o racismo e transformação da sociedade em um ambiente justo e igualitário, há muito vem lutando para incluir nos currículos de ensino da escola brasileira a história da África e a verdadeira História do negro no Brasil, por compreender como fundamental o reconhecimento do passado histórico para a afirmação da identidade cultural e desenvolvimento da autoestima do povo negro no país.

O MNU vem desde a sua criação, em 1978, denunciando a hegemonia da história e cultura europeias no sistema de ensino e reivindicando ao Ministério da Educação e Cultura, através de resoluções de seu congresso, a inclusão de História da África nos currículos de ensino da escola brasileira (SILVA, 2017. p. 37-38).

Vale ressaltar, que nunca se obteve resposta do Ministério. Em 1984, entidades negras da Bahia, por solicitação do MNU requereram ao secretário de educação da Bahia, a inclusão nos currículos do 1º e 2º graus, da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, ao tempo que reivindicavam pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) feita ao mesmo órgão em 1983.

Tal solicitação foi aceita através da portaria nº 6068, em 10 de junho de 1985, mas como não havia professores capacitados para lecionar sobre a História da África, tornou-se condição precípua a existência de um curso para os professores que deveriam lecioná-las, o qual a princípio deveria ser ministrado pelos CEAO da UFBA aos professores de Ciência Humanas da rede oficial, professores de escolas comunitárias e militantes das entidades negras.

Porém, devido a falta de financiamento esse curso não aconteceu e somente no ano de 1986, a Secretaria em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) financiou um curso de especialização para os professores da rede estadual, “o curso em nível de especialização foi integralizado em 420 horas, com carga horária semanal de 18 horas-aulas, no período letivo de maio a dezembro de 1986” (SILVA, 2017, p. 47) com a conclusão do mesmo, parecia dar-se por encerrada a questão na introdução da disciplina nas demais escolas.

No entanto, devido à insistência do MNU e ao empenho de alguns gestores escolares e da Assessoria para Estudos africanos, foi decretada a inclusão da disciplina na grade curricular de alguns colégios, porém, “as dificuldades para lecionar a disciplina foram desde a falta de papel para rodar os textos até a indiferença ou resistências de muitos colegas em aceitar os seus

objetivos” (SILVA, 2017, p.41). A disciplina deixou então de ser ministrada com justificativa dada pela secretaria de que não existiam professores especializados para tanto.

Silva (2017) articula que,

História da África é uma disciplina da identidade, autoestima, união e organização do negro, bem como para eliminar preconceitos, desenvolver o respeito ao diferente e dar conhecimento da importância histórica, econômica e social da grande civilização africana, por todos nós desconhecida (SILVA, 2017, p. 41).

Diante disso, entendo que insistir em uma escola pluricultural (como tentou-se na Bahia, com o exemplo acima citado) é uma forma de contemplar o processo civilizatório de todos os povos constituintes dessa nação. Privilegiar o processo civilizatório europeu, promove o desenraizamento cultural e o branqueamento da população, ou seja, admite a superioridade da raça branca. Esse é um meio de impor os padrões, valores, história e cultura do branco como únicos corretos e verídicos, essa opressão pode levar o negro a assumir os valores do outro com meio de afirmação e aceitação social.

Pelo exposto, certifico que os estudos do processo civilizatório e cultural africanos na educação brasileira têm início em um período anterior à inclusão do tema transversal da “Pluralidade Cultural e Educação” e da Lei 10.639/03. O Movimento Negro, desde a década de 1930, tem como objetivo principal “a educação dos afro-brasileiros e implementa reivindicações e ações no sentido de incluir nos currículos de ensino os “Estudos Africanos” e afro-brasileiros” (SILVA, 2017, p. 50).

Diversas leis foram criadas nesse percurso, como por exemplo, a Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo, que inclui em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”<sup>4</sup>, como uma forma de incluir a temática étnicorracial no ambiente escolar, objetivando diminuir o preconceito.

No entanto, às lei e diretrizes criadas até aqui deixavam diversas lacunas em relação a referida inclusão. Mesmo com o esforço legal (priorização da questão racial na agenda política nacional), as dificuldades organizativas imperam, é preciso ainda aumentar o ideal crítico às estruturas do estado e das instituições com ponto de vista central para a questão racial contundente à falsa democracia racial e à exclusão histórica dos negros da vida política, social e econômica nacional.

---

<sup>4</sup> Ementa dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de "estudos contra a discriminação racial". Publicação oficial no Diário Oficial do Município de São Paulo, 05/01/1996, p. 2.

No que diz respeito a elaboração das leis, verifica-se a urgência em desmontar a ideia de neutralidade/imparcialidade que o Estado vem desempenhando em relação aos problemas gerados pela escravização e pelas estratégias capitalistas, que resultaram na não inclusão dos negros após a abolição com graves repercussões na atualidade.

Foi nesse período também, que as organizações negras conseguiram mobilizar parlamentares da comissão da Educação, o que resultou no projeto de lei 259/1999, que se transformou na Lei 10.639/03, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira”, uma vez que para introduzir a temática era preciso um marco legal, que só aconteceu depois de uma evolução no Movimento Negro e articulação com atores políticos.

Antes disso, ocorreram diversas tentativas de inclusão, porém, existiam diversos interesses em jogo, que nem sempre estavam visíveis. Em muitas áreas o peso do poder econômico era grande e algumas mudanças poderiam sair muito caras, como por exemplo, como cita Gonçalves (2011) em relação ao livro didático, para os quais as editoras teriam que modificar seus projetos, visto que, o Ministério da Educação era um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo, ou seja, entendia-se que para propor mudanças curriculares, seria preciso desarticular esquemas previamente montados.

No início do ano de 2003, como já citado, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), sancionando a Lei nº 10.639/2003.

Essa lei 10.639, de autoria da deputada Ester Grossi e do deputado Bem-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n. 259, em 11 de março de 1999, aprovado e remetido ao Senado no dia 5 de abril de 2002. O sancionamento pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva se deu em 9/1/2003, um de seus primeiros atos depois da posse (RIBEIRO, 2014, p. 263).

Em complemento, em 11/03/2008 foi criada a lei 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura dos povos Indígenas. O conselho Nacional de Educação elaborou um parecer com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e Africanas (Parecer CNE/CP n.3, de 10/3/2004) e a Resolução (CNE/CP n.1, de 17/6/2004) regulamentando, portanto, a alteração da LDB, esta que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.  
§1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§2º - Os Conteúdos referentes à história e Cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Observa-se através da leitura destes artigos, que o estabelecimento desta lei foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracismo, uma vez que, existe uma preocupação em relação aos conteúdos ensinados na Educação Básica, estes que devem se referir à África, aos africanos e afro-brasileiros como seres que contribuíram para a formação da sociedade e para a construção da identidade nacional.<sup>5</sup>

Segundo Matilde Ribeiro, em *Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986 – 2010)* (2014), após a aprovação da Lei 10.639/03 um passo importante foi à garantia da representação do movimento negro, nos anos de 2002 a 2004, pela conselheira Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva do conselho de educação junto à Câmara de educação Superior sendo responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP n.3/2004, e pela resolução CNE/CP n.1/2004<sup>6</sup>. Todo esse processo constitui uma linha divisória na política educacional brasileira, há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais nos sistemas de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da História e Cultura afro-brasileira e Africana.

De acordo com Ribeiro (2014), Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva ressalta que a construção da lei 10.639/03 é muito antiga:

O presidente Lula assimilou a importância política do ensino da história da África e transformou a antiga luta em lei. Essa luta existe desde o momento em que os negros escravizados reivindicavam aprender a ler, escrever e participar de maneira efetiva do desenvolvimento da sociedade, como cidadãos livres. Nesse nosso tempo, As Diretrizes Curriculares para a Lei 10.639 foram construídas pela contribuição de várias pessoas vinculadas ao Movimento Negro que atuavam em espaços do governo federal e parlamento. É uma política de ação afirmativa, equidade e reconhecimento, pois diante de uma sociedade desigual temos que lutar por equidade. O processo de implementação tem se dado em terreno adverso, pois há reações contrárias visando à manutenção de privilégios e de poder elitizado. (entrevista). (RIBEIRO, 2014, p. 265).

<sup>5</sup> Os deputados Esther Pillar Grossi (professora) e Ben-Hur Ferreira (professor e militante do Movimento Negro) apresentaram o projeto da lei, como uma amostra concreta de força e ação do movimento Negro na busca de políticas de ações afirmativas para a população negra do nosso país.

<sup>6</sup> Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Pós-doutorado em Teoria da Educação na University of South Africa, Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015 - 2016). Foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria nº 141, de 28/12/2011. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana Participa da coordenação do Núcleo de Estudos afro-brasileiros/UFSCar e milita em grupos do Movimento Negro. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ubuntu/petro.html>, acesso em 17/02/ 2020.

Diante das adversidades para a efetivação dessa lei, ressalta-se duas vertentes inegáveis na política educacional após sua aprovação. De um lado, registra-se o impulso que essa iniciativa traz para a democracia brasileira, se é lei tem que se fazer valer, de outro lado, tem-se os desafios para a implementação, pois o fato do ensino da história da África ser lei, não traz efeito mágico no cotidiano.

A partir de março de 2003, o tema da promoção da igualdade racial entra na agenda do governo Federal, cria-se assim, a Secretaria Especial de Promoção a Igualdade Racial (SEPPIR), “uma vez criada a SEPPIR, uma das primeiras ações foi retomar o projeto de cotas para negros nas universidades” (GONÇALVES, 2011, p. 127).

O debate sobre as Cotas para negros nas Universidades ainda é alvo de muito preconceito uma vez, que ainda se alegam que as mesmas vão racializar a sociedade brasileira, ou ainda, que haverá um maior divisão racial no Brasil. Ao mesmo tempo que existem várias afirmações como essas, admitem que a sociedade brasileira discrimina racialmente os negros, porém a implementação das cotas acirrará tensões existentes e provocará a divisão.

Em relação a esse debate Ribeiro (2014) cita Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, referindo-se à dinâmica da sociedade atual e ao debate sobre cotas e ações afirmativas, tendo por base o tratamento das relações étnicorraciais e, sobretudo, a história e cultura afro-brasileira e africanas, e alega:

Isso traz sofrimento porque leva à redescoberta da escravidão e, ao mesmo tempo, obriga àqueles que são racistas, àqueles que são discriminados, a reconhecer a existência do racismo. É muito difícil ser descendente dos escravizados, não é uma herança fácil, mas também deve ser muito difícil ser descendente dos traficantes e escravizadores, ou daqueles que conduzem os mesmos princípios das relações sociais de exploração. Evidentemente que as pessoas hoje não são culpadas pelo que fizeram seus antepassados, mas a nação brasileira deve ter responsabilidade de corrigir o que os antepassados fizeram e que se reflete até hoje. Em relação às cotas há uma reação assim - “Se nós formos favoráveis, o que vai ser de nossos filhos e dos nossos netos? Vai ter mais gente concorrendo com eles no emprego e postos de poder”. Essa lógica, sem dúvida, reafirma uma sociedade competitiva, em que os brancos têm vantagem já de partida (entrevista). (RIBEIRO, 2014, p. 256-157).

Nesse contexto, entendo que cabe ao Estado e a sociedade a assimilação do desafio de desenvolvimento das políticas universais e específicas de maneira simultânea, uma vez que é inegável o impacto positivo das políticas universais sobre a redução da igualdade racial, mas isso não elimina a necessidade das ações afirmativas. Analisando a história brasileira percebo que os dados dessas políticas, embora sejam importantes, ainda não trazem efeitos reais ao que

tange os mecanismos que alimentam o racismo, o preconceito e dificultam a igualdade de oportunidades para os grupos raciais.

A SEPPIR impulsionou algumas ações nesse sentido, visando potencializar algumas áreas estratégicas, dentre essas as políticas educacionais. Quanto a essas é necessário considerar as dimensões econômicas e históricas; a primeira diz respeito ao debate político e acadêmico sobre as implicações sociais (no caso das cotas, por exemplo) sobre a influência a distribuição de oportunidades sociais e na manutenção dos padrões de desigualdades; Já a segunda vincula-se ao reconhecimento, tem como fundamento a identidade cultural, entendendo que o étnico e o nacional são fenômenos da mesma natureza, ainda que de magnitudes diferentes.

Essa luta por uma educação das relações étnicorraciais com dimensões econômicas e simbólicas é ressaltada, segundo Ribeiro (2014) a partir da luta do Movimento negro pela democratização do ensino (1980). Diante disso, constato que o MNU acumula proposições, dentre essas, se encontram a busca pela implementação da Lei 10.639/03.

Segundo o Parecer sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais*, é com desígnio de afrontar a posição de desigualdade vivida pela herança africana que a Lei 10.639 veio se colocar, tal documento busca oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. O mesmo trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca praticamente combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Segundo Gomes (2011),

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (GOMES, 2011, p. 41).

Dessa forma, é possível entender que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É direito dos negros assim como, de todos os cidadãos brasileiros cursarem cada um dos níveis de ensino em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes

áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas.

A lei 10.639/03 consiste de uma política curricular que visa ressarcir os danos do regime escravista, assim como, assegurar direitos e deveres do Estado brasileiro (expressos na Constituição federal de 1988). Importante destacar assim, que as normas e regras organizam as instituições públicas, quaisquer que sejam elas, e só haverá justiça na medida que todos os segmentos da sociedade, sejam eles de grupos majoritários ou não, tenham a oportunidade de participar de maneira igualitária, sendo essa a única forma de combater os padrões culturais excludentes.

Para a garantia dessa paridade na participação são necessárias essas mudanças nas normas e regras que regem as instituições, com isso, presume-se a busca de garantia de direitos e de democracia. Nesse sentido, a lei 10.639/03 é enquadrada como parte de um conjunto de ações afirmativas, estas que Zenilda Barros<sup>7</sup>, define como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (BARROS, 2010, p. 45).

Esse conceito é condizente com os pensamentos de Ribeiro (2014) a qual afirma que as ações afirmativas se apresentam como caminhos que, por meio de leis e mecanismos inclusivos de políticas de igualdade racial, têm incidido no fortalecimento institucional quando observados os impactos sociais positivos na promoção da igualdade de oportunidade para grupos que sofreram discriminações e injustiças históricas.

Percebo então, que essas políticas visam evitar a perpetuação das desigualdades presentes na sociedade, por meio de normativas ou mecanismos informais e estruturantes, que proporcionam transformações essenciais no quesito cultural e simbólico na contraposição das desigualdades. Sendo assim, podem provocar impactos sociais importantes na sociedade, estabelecendo mudanças positivas no âmbito histórico, pedagógico e psicológico sobre o grupo beneficiado.

---

<sup>7</sup> Organizadora da obra *Educação das relações étnico-raciais* do Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

Segundo Ribeiro (2014), as ações afirmativas devem ser contextualizadas a partir da compreensão de que, em uma sociedade como a brasileira, que foi por séculos desfigurada pela discriminação generalizada, não suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Cabe também a ele esforçar-se para favorecer a formação de condições que permitam aos indivíduos a igualdade de oportunidades de forma direta ou indireta, ou seja, o estado deve promover uma política de ação afirmativa de forma ativa/positiva.

Dessa forma, é necessário salientar a importância da reflexão sobre os conceitos de reconhecimento e redistribuição como alavancas para a democracia e justiça social, constato que a adoção de ações afirmativas, no que se refere a perspectivas de garantias de direitos étnicorraciais, não se traduz somente em uma política de identidade, mas, primordialmente, as transformações nas formas de tratamento grupal ou social, ou seja, nas relações interpessoais.

As políticas de ação afirmativa se baseiam no princípio de que não basta proibir a discriminação do presente, mas é preciso eliminar também os efeitos persistentes da discriminação do passado que tendem a se perpetuar, garantindo assim a concretização da igualdade de oportunidades. Dessa forma, se encaixam em um conjunto de ações públicas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

Percebe-se assim, que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo construído com base numa realidade de luta, esse que se choca muitas vezes com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta um saber pautado na alteridade, no reconhecimento do outro e numa luta política de ser reconhecido como um outro, que tem o direito de ver sua cultura e sua identidade sendo respeitada no cotidiano das escolas.

Segundo Gomes (2011), esse processo de luta se intensificou ainda mais no início do século XXI quando o Movimento Negro se organiza em torno das já citadas políticas de ações afirmativas. Para Gomes (2011) as ações afirmativas não são compreendidas apenas como políticas e práticas públicas que visam à correção e superação de desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnicorraciais.

Elas são vistas como *locus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores (as) (GOMES, 2011, p. 51).

Entendo assim, que o momento atual de luta pelas ações afirmativas e os impactos que as mesmas vêm causando na sociedade, pode ser considerado como o “espaço-tempo de alargamento de saberes” (GOMES, 2011, p. 52), sendo esses por sua vez, identitários, políticos e estéticos. Dessa forma, essas ações possuem o potencial de desencadear um processo de reeducação em relação à diversidade étnicorracial, trazendo em si a possibilidade de um projeto educativo emancipatório.

Em consonância Silva (2011) articula que a lei em questão configura-se como “política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que se têm educado os brasileiros de diferentes origens étnicorraciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus com nítidas desvantagens para os primeiros” (SILVA, 2011, p. 12). Entende-se assim, que o processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnicos têm início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com os sentimentos de inferioridade e superioridade, que se deixem de aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Segundo o *Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs* para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação étnico-racial positiva têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004).

Discute ainda que estes princípios de política educacional devem ser adotados pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professores e que o cumprimento das referidas diretrizes será considerado na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino.

As escolas e professores, ou melhor, a educação brasileira tem sido desafiada a incluir nos currículos uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais como estigmatizados. Pois, como afirma Adichie (2019), as histórias únicas são as responsáveis pela formação dos estereótipos, o problema não é em relação somente ao erro das narrações, mas também por serem incompletas, superficializam as experiências e negligenciam as demais narrativas que formam um lugar ou uma pessoa.

As histórias contadas de uma única forma se tornam perigosas, visto que dificultam o reconhecimento da humanidade compartilhada e enfatizam o quão diferentes somos em

detrimento das igualdades, ou seja, as histórias estereotipadas criam padrões, carregando consigo poucas informações e mistificando o objeto.

Entendo assim, que as histórias foram e têm sido usadas para expropriar e tornar algo negativo, porém também podem ser usadas para capacitar e humanizar, podem destruir a imagem de um povo, assim como tem o poder de restauração. Nesse sentido, diz Adichie (2019), que muitas histórias importam e que é preciso o comprometimento com os dois lados da história, com a fuga do paradigma, do senso comum, da informação pronta, da história única sobre qualquer pessoa, lugar ou aspecto.

A urgência da lei 10.639/03 exige que se repensem essa história (ênfatizando sempre os dois lados) e as bases das relações raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assentam a política educacional brasileira, por isso, Silva (2011, p. 13) afirma que, a educação das relações étnicorraciais deve ser conduzida tendo-se como referência a “consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações de combate ao racismo e discriminações”.

Nesta perspectiva, percebo também que o próprio texto da lei demonstra certa preocupação com a sua implementação adequada, uma vez que estabelece metas para o cumprimento de seus objetivos, refere-se à necessidade de qualificar os professores e à precisão das universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, visando formarem docentes aptos a ministrarem o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em troca de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2011, p. 13).

Com isso, compreendo que existem dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício da implementação da lei. Esses desafios são reflexos da ideia de inferioridade do negro e superioridades do branco, que na atualidade ainda apoia o racismo e as desigualdades no país, gerando reações contrárias à adoção de ações afirmativas para a população negra brasileira.

Segundo Silva (2011), na experiência brasileira, esses processos complexos se desenvolvem com a finalidade de manter o projeto de nação racializado, no qual, não há espaço para negros, indígenas ou mestiços, classificados ao longo dos séculos como raças bárbaras, e se fortalecem com as políticas de clareamento da população.

Com a escravidão o europeu teve a necessidade de justificação da apropriação da vida e da destruição do processo civilizatório africano, a partir de então, o africano passou a ser considerado um ser instintivo e sem razão, inferior, cuja escravização se constituiria em uma oportunidade de humanização, uma vez que supostamente seriam inseridos no processo civilizatório superior europeu.

Nesse processo, além da igreja, muitos pensadores e intelectuais legitimaram a ideologia de inferiorização do negro, dando ao assunto um caráter científico. O fim legal da escravidão no Brasil, fez com que os negros fossem maioria na sociedade (isso porque a maioria dos negros já era crioula, isto é, nascidos no Brasil, dominante da língua portuguesa, muitos alforriados antes da abolição) o que foi visto como um problema para a minoria dominante e outros brancos imersos em sua ideologia.

Para Silva (2017) foi a partir de então, que preconceitos e estereótipos foram reafirmados no sentido de inferiorizar o padrão estético, moral e cultural e todas as suas manifestações, especificamente a religiosa (a religião africana sincretizada, ou seja, obrigada violentamente a se esconder).

A inculcação do estereótipo inferiorizante, do racismo propriamente dito, visa produzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados. “Por sua vez, a cultura seus valores, uma vez inferiorizados, tendem a ser rejeitados, porque passam a ser vistos pela ótica do dominador como primitivos, inferiores ou folclóricos” (SILVA, 2017, p. 99).

Como consequência, os aparelhos de reprodução ideológica, como por exemplo, a escola, passam a reproduzir a ideologia dominante, sua cultura e valores. Essa inculcação da imagem negativa do negro, dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem e construção da identidade negra dentro do ambiente escolar, uma vez que se perpetua na escola o que é predominante na sociedade.

Para a Silva (2011, p. 16), “é complexa, mas não impossível a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira”, é necessário abordá-los pedagogicamente, com competência e sensatez, ficando atento para não reduzir a diversidade étnicorracial da população a questões de ordem econômico-social e cultural, desconstruindo a equivocada crença da existência da democracia racial. “E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.”

Porém, para que a história brasileira ganhe uma nova vertente, ou melhor seja contado de forma verídica, e sem ocultamentos, é preciso, como já citado, desconstruir essa ideia de

democracia racial, pois ao mesmo tempo que o Brasil desenvolvia a ideologia de genocídio cultural e racial (principalmente com a política do branqueamento), apresentava para o mundo a face de uma nação, onde a convivência entre as raças era pacífica e harmônica, na qual a miscigenação se realizava através da atração e do amor e a integração se efetivava sem traumas.

O mito da democracia racial apregoa a igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços. Ele contribui para camuflar a desigualdade racial, a discriminação praticada no acesso ao emprego e a conseqüente falta de oportunidades de adquirir formação geral e profissional da maioria do povo negro, bem como a manutenção do “seu lugar” nas atividades consideradas inferiores e, por isso, mal remuneradas (SILVA, 2017, p. 101).

Asseguro assim, que esse mito contribuiu para obscurecer o caráter paternalista das relações de classes e das relações entre brancos e negros, dando lugar para que, ao invés de competição ou oposição, haja tolerância e condescendência de uma parte e conformidade da outra. A manutenção desse sistema interessa à classe dominante, uma vez que é uma forma de confundir e camuflar até mesmo para o próprio negro, a sua situação de discriminado e marginalizado nas instituições e da participação nas decisões de poder, pois os mesmos constituem em maiorias no país.

Por outro lado, percebo a mobilidade de uma minoria que é descrita como o exemplo de igualdade de oportunidades e da teoria do esforço individual, porém, como conseqüência tem-se a perda da identidade, para que se encaixe nos padrões exigidos.

Contudo, compreendo que a luta pela afirmação da identidade negra no ambiente escolar (esse um dos objetivos da lei 10.639/03), conduz a uma luta pelo respeito às suas diferenças e pela possibilidade de uma efetiva integração social, sem renúncia a identidade cultural e racial.

São inegáveis os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes, no entanto, verifica-se que as conquistas ainda estão restritas e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios. Com isso, destaca-se que “a educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade” (BRASIL, 2004) e o direito de aprender ainda não está garantido para todas as crianças, adolescentes e jovens, uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial.

No contexto atual, entende-se que há correlação entre o pertencimento étnicorracial e o avanço escolar, indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema,

mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

Segundo o *Plano Nacional de implementação das Relações Étnico-raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004):

As alterações propostas na lei de Diretrizes e bases da educação 9394/1996 pela lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A resolução CNE/CP nº 1, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da lei 10639/2003 (BRASIL, 2004).

Diante disso, o parecer nº 03/2004 reafirma que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento cultural, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas.

Esse plano é, portanto, resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciados no documento *Contribuições para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais*, fruto de seis encontros denominados *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03*, do conjunto de ações que o MEC desenvolveu, juntamente com instituições que avaliaram e propuseram estratégias que garantam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas em documentos como: a SECAD<sup>8</sup>, à UNESCO<sup>9</sup>, à SEPPIR<sup>10</sup>, ao CONSED<sup>11</sup>, como também aos movimentos sociais e ao movimento negro.

A Lei 10.639/03 diz respeito à Educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e médio). O Ensino fundamental é dever da família e do Estado, é definido pela LDB, como a

<sup>8</sup> Secretaria da Administração cuja missão é buscar o fortalecimento e a excelência da gestão pública estadual de recursos humanos e de organização administrativa. Disponível em <https://secad.to.gov.br/quem-somos/> , acessado em 21 de fevereiro de 2020.

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, seu principal objetivo é auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/> , acessado em 21 de fevereiro de 2020.

<sup>10</sup> Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem como objetivo a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial.

<sup>11</sup> Conselho Nacional dos Secretários de Educação cuja missão é contribuir para o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas educacionais promotoras de educação com qualidade para todos, mediante iniciativas educacionais de interesse público comum entre as Secretarias Estaduais de Educação, em articulação com os poderes federais, estaduais, municipais e sociedade civil organizada. Disponível em [www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos](http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos) , acessado em 21 de fevereiro de 2020.

etapa em que se dá a formação básica do cidadão, mediante entre outros fatores, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político de tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Art. 32, LDB, 1996).

No ensino fundamental, ensinar implica uma estreita relação com as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações étnicorraciais deve ser um dos elementos estruturantes do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Dentro das Ações principais para o ensino fundamental é possível destacar:

- Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do Projeto Político Pedagógico e na discussão sobre a temática etnicorracial.
- Abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos políticos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores e processos de aprendizagem.
- Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade (BRASIL, 2004).

Entendo que o Plano Nacional nas entrelinhas anuncia as políticas de ações afirmativas no campo educacional, permitindo assim que todos os brasileiros tenham acesso a uma escola onde manifestações de preconceitos, racismo e discriminação são combatidas com mudanças comportamentais. Se transformando em um documento pedagógico, percebo que o mesmo tem por finalidade pautar e delimitar os sistemas e as instituições de ensino na implementação legal, ampliando a qualidade social do ensino oferecido.

Sendo assim, acredito que a razão deste documento é que ele possa desvendar os resquícios de práticas racistas inconscientes que apareçam na convivência escolar e combatê-las, ou seja, é um instrumento de democratização e de qualidade que combata qualquer manifestação de preconceito, implementando em seu lugar respeito e valorização das diferenças que nos caracterizam enquanto uma sociedade diversificada e multicultural.

No debate acerca da Lei 10.639/03 e dos seus aspectos positivos, acredito que para avaliar os desdobramentos da mesma nas escolas é imprescindível uma perspectiva otimista, para discutir os seus avanços enquanto Lei a fim de compreender a sua importância e impacto na sociedade e, principalmente, na escola. Por isso, busco no próximo tópico apresentar os principais motivos de ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

## 2.2. História e Cultura afro-brasileira e africana no contexto pedagógico.

O ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização de identidades e culturas negras, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade das raízes africanas da nação brasileira, ao lado dos indígenas, europeus e asiáticos, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Segundo a Resolução do Parecer de 2004, do Plano Nacional em seu art.3º:

A Educação das Relações Étnicorraciais e o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações recomendadas e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

Dessa forma, compreendo a importância de se trabalhar e por meio de que trabalhar História, Cultura e Literatura afro-brasileira na Educação Básica, uma vez que há muito a se aprender sobre o continente africano e os processos de recriação de suas culturas presentes em todos os lugares do mundo para onde as diferentes etnias foram dispersas.

Segundo Mattos (2003),

Se tão somente considerarmos os traços notórios da presença africana no Brasil – da língua à densidade numérica, da arte à religiosidade –, dada a extensão e significado dessa presença, pensar os valores civilizatórios afro-brasileiros é quase o mesmo que pensar os valores civilizatórios nacionais (MATTOS, 2003, p. 32).

Diante disso, questiona-se como deve-se caracterizar determinados significados e fundamentos de práticas que envolvem os descendentes de africanos no Brasil, que no conjunto nos possibilita atribuir-lhes o estatuto de valores civilizatórios. Para Mattos (2003, p. 32) o caminho mais seguro e provavelmente o mais usado é identificar no interior do complexo cultural brasileiro, “recriações cosmológicas herdadas de sociedades pré-coloniais ou mesmo similares às dimensões culturais mais profundas das sociedades africanas contemporâneas”.

Por ser, a sociedade brasileira composta na sua grande maioria por afro-descendentes, há um número considerável dessas recriações que nos une ao continente africano de modo inexorável. Alguns exemplos conhecidos e presentes na bibliografia especializada são enumerados por Mattos (2003): as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico de vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma

privilegiada da comunicação e transmissão de saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da humanidade.

No entanto, não é somente necessária a percepção desses valores como redentores da identidade (essa que é forjada na supremacia dos valores brancos hegemônicos), mas também deve-se dar relevância a forma como concebida, uma vez que, a elevação não refletida de tais valores, pode permitir que se obscureça a visão em relação ao essencialismo, e se reproduza conteúdos inalterados de uma tradição supostamente imune às injunções do tempo.

Pensar a historicidade dos valores civilizatórios afro-brasileiros como forma de aumentarmos a sua eficácia no sentido daquilo que definirmos como nossas principais demandas de ordem política, cultural, racial ou, como prefiro, da ordem da necessidade de edificação de uma cultura política afro-descendente, implica um esforço intelectual de retomada de nossa história através, principalmente, do trabalho de construção da nossa memória social própria, em conjunto com a crítica da memória social que a supremacia branca ocidental nos legou como herança, e que, na maioria das vezes, reproduzimos com pouca consciência acerca das suas formas, conteúdos e efeitos reiteradores de uma economia de relações raciais, calçada na pressuposição da nossa inferioridade (MATTOS, 2003, p. 30).

É preciso ressaltar, que não se trata simplesmente de opor à memória social herdada, uma memória social e racial positiva e presumivelmente superior, trata-se de ativar as possibilidades de dar expressão e significados a conteúdos silenciados pela memória dominante, é necessário trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens tradicionais e ressignificar as múltiplas temporalidades do viver cotidiano.

Trata-se de construir e divulgar concepção e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão sobre nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra -, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista (MATTOS, 2003, p. 30).

Diante disso, percebo que embora o passado africano tanto pré-colonial e pós-colonial, seja composto por diversos temas e interpretações, é inadiável a necessidade de uma revisitação crítica e politicamente orientada das experiências negras em terras brasileiras, principalmente, sobre a escravidão, pois mesmo tanto tempo após, ainda vivemos sob esse jugo.

O Brasil ainda é um país cujo a desigualdade é uma perversa insistência histórica, deixando marcas profundas na concepção como seres humanos, na forma como a existência é organizada, na elaboração das memórias e nas relações interpessoais. Sendo assim, negligenciar um regime de relações humano-sociais, infelizmente, tão duradouro, como a escravidão, é abdicar da chance de formular novas demandas políticas e culturais antirracistas com maiores chances de êxito.

Compreendo assim, que avançar em hipóteses mais ousadas sobre a interpretação das experiências negras no Brasil, adentrando no núcleo do que tem sido considerado como valores civilizatórios afro-brasileiros, é uma estratégia a ser utilizada. “Um exemplo é a tentativa de tematizar conteúdos pouco usuais no campo da historiografia” (MATTOS, 2003, p. 32).

Nesse sentido, evidencio a importância da mudança teórico-metodológica e temática para que as nossas demandas políticas, culturais, educacionais e de luta antirracista contemporâneas sejam valoradas. Para tanto, precisam ser recontadas através da política da memória e do desejo.

Ressalto assim, que a sociedade brasileira ainda é ideologicamente estereotipada, fruto de um pensamento elitista, de uma história protagonizada por brancos, em que os negros tiveram por muito tempo um papel subalterno, inferior e a parte do processo histórico, mas, devido às mudanças que vem ocorrendo ao longo do tempo, por meio do interesse da memória coletiva e da história já não se pauta “exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos” (LE GOFF, 1990, p. 46).

No Brasil, é notória a presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural, mas também é fato que em nosso país, convivemos com uma prática e um imaginário discriminatório. O racismo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção de conhecimento.

Essa situação tem sido denunciada ao longo do tempo pelo Movimento negro brasileiro e por demais que lutam por uma educação mais justa. Precisamos então, de uma escola democrática, ética e profissional que reconheça a diversidade, que não produza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, uma escola que se realiza com direito social.

Para a desconstrução desse imaginário racista, sugere-se que o ensino dessa temática seja também realizado, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural, destacando-se a atuação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social. Nesse exercício, “o grupo, no momento em que considera seu passado, sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (HALBAWCHS, 1990, p. 60).

Uma das possibilidades de reversão desse quadro de exclusão, é o acesso pelos sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, de registros da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos e comunidades diversas. Nesse

processo, cabe ressaltar que o trabalho com a “memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 410). Nesse sentido, Halbwachs (1990, p.48) defende que, a história vivida “tem tudo o que é preciso para constituir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado”.

O sujeito negro está inserido em um contexto histórico marcado por mudanças tanto de cunho cultural, quanto ideológico. Segundo Hall (2006) as pessoas assumem identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Percebe-se que há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Pensar que pode-se ter uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas construir uma cômoda ou uma confortadora narrativa do eu. Desse modo, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Como sinalizou Halbwachs (1990, p. 45), ao “lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência”.

Nesses processos de construção, como afirma Le Goff (1990, p. 40), é preciso lembrar que a “memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”. E em seu transcorrer, devemos “trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990, p. 41).

O trabalho voltado para a edificação da identidade negra, através da valorização das culturas afro-brasileiras, é o eixo central, mas essa ideia vai além da inclusão de novos conteúdos como componentes curriculares obrigatórios. Gomes (2007) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação.

O diálogo e a construção da identidade negra, constitui-se um desafio enfrentado pela escola para a efetivação da lei 10.639/03, esse que pode ser desarticulado por meio do estudo da Literatura Negra e afro-brasileira na sala de aula, sendo este um elemento capaz de desconstruir estereótipos e ideologias eurocêntricas, trazendo reflexões importantes para a discussão da temática. Nessa proposta há que se considerar, que:

A temática da historiografia de hoje, e a que possivelmente terá maior projeção num futuro imediato, é a que cobre o espectro dessa tríplice direção: a da cultura como sistema de comunicação entre os homens, de coesão entre as comunidades e como código que explica boa parte dos comportamentos. A ideia da cultura veio englobar outras muitas instâncias. A do sujeito, como entidade corpórea, recheando qualquer outro tipo de agente histórico. A das identidades, como uma das atribuições mais sutis, frágeis e imprescindíveis dos sujeitos modernos (ARÓSTEGUI, 2006. p. 240).

Ao longo do tempo a história africana, a cultura e literatura afro-brasileira estiveram ausentes dos currículos tanto na Educação Básica quanto do Ensino Superior, sua inclusão exige abordagens que privilegiem a dimensão processual e relacional, como ademais de qualquer outro conteúdo. Nessa acepção, “a história vai se tecendo sob os próprios olhos e ritmo que orientam o cidadão ator e observador. A história já não permanecerá em silêncio para ser mais tarde resgatada no documento” (ARÓSTEGUI, 2006. p. 240).

Compreende-se que uma visão positivada da História e Cultura afro-brasileira, atende ao momento político de enfrentamento do racismo, e deve trazer o foco para os sujeitos, grupos e espaço tradicionalmente desqualificados, bem como des-historicizar a mistificação que tomou conta da mente dos brasileiros até hoje.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim das desigualdades, empreender reeducação das relações étnicorraciais não são tarefas exclusivas da escola, são tarefas de toda a sociedade. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascimento na escola, porém as desigualdades recorrentes na sociedade perpassam por ela, por isso essa preocupação sobre o que se deve ensinar.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para as relações étnicorraciais, o papel da escola é de “eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados”, ao propiciar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista de racionalidade, que rege as relações sociais e raciais a conhecimentos avançados e indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004).

O primeiro motivo de se ensinar História e Cultura afro-brasileira é a necessidade de diminuir as práticas racistas, no que diz respeito à categorização dos alunos, como negros, brancos ou pardos.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE, para classificar, ao lado dos outros brancos, pardo, indígena - a cor da população brasileira (BRASIL, 2004)

Por isso, compreendo a complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país, processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura, quanto dos aspectos físicos herdados pelos descendentes africanos. Outro equívoco é a afirmação de que os negros se discriminam entre si, sendo os mesmos racistas.

Torna-se assim preciso lembrar, que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica dos negros, nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas por essa ideologia do branqueamento e assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas pois, “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também dos que os discriminam” (BRASIL, 2004).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e Africana repercutiu pedagogicamente, mas não se trata de mudar o foco etnocêntrico, de raiz europeu por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica:

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições históricas culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004).

Não se trata apenas de inclusão de conteúdos, mas também de mudanças sociais e pedagógicas, uma vez que a forma de ensinar também influencia na construção da identidade do aluno, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, por isso, as transformações também devem ser de aspecto metodológico e social, sempre levando-se em consideração o contexto, o espaço, os materiais utilizados, o discurso empregado e o objetivo que busca realizar.

Diante disso, entendo que conhecer, respeitar e integrar a contribuição de diversas culturas oriundas de várias matrizes deve ser objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal da “Pluralidade Cultural e Educação”. Contudo, torna-se necessário:

[...] refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores (SILVA, 2017, p. 105).

Por outro lado, percebo que os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricaturada, “no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são

representadas pelo homem branco e de classe média” (SILVA, 2017, p. 105) e o negro, são descritos pela cor de pele.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2017, p. 105).

Por outro lado, os mecanismos de invisibilidade das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos culturais subordinados, uma vez que propagados com frequência nos veículos de reprodução ideológica, passam a ser o senso comum de todos, sem exceção de raça/etnia e classe social.

Nesse sentido, dentro do ambiente escolar é imprescindível a existência de professores com formação específica, visto a necessidade de fundamentar a prática pedagógica com as condições para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatada nos materiais pedagógicos, principalmente nos textos e livros didáticos.

De acordo com o parecer do Plano Nacional, o ensino da Cultura Negra tem que envolver articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro, numa perspectiva positiva.

Ressalto que o livro didático ainda é, na atualidade, um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores (principalmente nas escolas públicas, onde na maioria das vezes é a única fonte de leitura para alunos), em virtude dessa importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade o qual lhe é conferido, tal instrumento pode vir a ser um veículo de expansão de estereótipos.

O livro didático, de modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros (SILVA, 2017, p. 107).

Diante disso, ao expandir uma representação negativa do negro e uma positiva do branco, compreende-se que o livro didático está proliferando a ideologia do branqueamento, essa que por sua vez se efetiva a partir do momento em que se internaliza a imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro. Com isso, asseguro que a presença de estereótipos no material pedagógico, mais precisamente no livro didático, pode promover a exclusão do outro em

funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorrejeição, esses problemas que por sua vez dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

Segundo o Plano Nacional (2004), a construção de materiais didáticos que incluam essa abordagem é ação para o Sistema de Ensino Nacional, pois o mesmo tem função de:

Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática (BRASIL, 2004).

Em consonância com o Sistema Nacional de Ensino, cabe ao Sistema de Ensino Estadual:

Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2003).

Conforme os fragmentos apresentados do Plano Nacional, a lei 10.639/03, compreende que os livros didáticos e paradidáticos devem conter conteúdos que abarquem a diversidade cultural, regional, social e econômica, de forma a integrar o negro como um ser responsável por parte da rica variedade existente em nosso país, promovendo-o a um nível mais elevado no pensamento dos professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, percebo que as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, não tem sido realizadas em coerência com a lei 10.639/03. Sabe-se que os estudos das relações raciais desenvolvidos no Brasil, dizem respeito às análises macrosociológicas das desigualdades que implicam abordagens históricas e teórico-metodológicas de temas como ascensão, injustiça, discriminação, racismo e desigualdades raciais. Em outras conformações, penetraram as pesquisas sobre relações étnicorraciais, campo este que apresenta um leque maior de preocupações em relação à educação.

Penso que é preciso um ampliamento sobre a reflexão e a preparação pedagógica para efetivar uma Educação Antirracista, esta que Zenilda Barros (2010) em *Educação e Relações Étnico-Raciais* define como:

[...] uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (BARROS, 2010, p. 29).

Diante dessa afirmação, refletindo sobre essas estratégias curriculares e pedagógicas que podem diminuir o racismo, compreendo que a efetivação de uma Educação Antirracista é fundamental para sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar na mudança da abordagem curricular, para que esta se torne interdisciplinar e transversal em todos os componentes curriculares.

Entretanto, para que esses debates aconteçam é necessário um estudo sobre a história do negro no Brasil, refletir sobre as ações afirmativas e as teorias étnicorraciais. Ensinar História da África, falar sobre as conquistas de território, as guerras, os heróis, trabalhar com os livros escritos por negros, enfatizar as vitórias e as ideologias do povo do continente africano, é a principal forma de romper com a estrutura eurocêntrica que caracterizou a formação da sociedade brasileira.

Ou seja, é necessário uma mudança efetiva no projeto político pedagógico das escolas e no currículo escolar. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: temas transversais* (1997), reconhecer a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo para mudar essa situação. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, “em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família” (BRASIL, 1997).

Sendo assim, retornando aos *PCNs: temas transversais* (1997), a escola:

**[...] é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença, a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1997, p. 123).**

Baseando-me nos fragmentos citados observo que na escola, a criança convive com a diversidade e poderá aprender com ela. As singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são percebidas com mais clareza quando colocadas junto às outras. Para tanto, há necessidade da escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a essa questão, essa proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores.

Em outro estudo Gomes (2007), em *Indagações sobre currículo*, discute sobre alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos

encontros da categoria docente, quais indagações a diversidade traz para o currículo, como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais, como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade.

Segundo Gomes (2007), diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas acredito que essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a serem nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria, quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico, na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Justifico que tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano.

Ao considerarmos as especificidades da diversidade cultural, deve-se sempre lembrar da função social da escola, que diante desse contexto importa para os caminhos que precisam ser trilhados visando a construção do diálogo e da cidadania de todos.

A função social e política da escola é muito mais do que escolher a metodologia eficaz para transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou preparar as novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola e os/as educadores/as conseguirem superar essa visão, ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram com os ditos diferentes em nossa sociedade (GOMES, 2003, p. 71).

A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferenças se encontram, porém, isso não garante que essa diversidade seja respeitada, pois falar em tal aspecto não garante o respeito ao outro, nesse bojo de discussões ressalta-se sempre as semelhanças e diferenças, ou seja, sempre realiza-se um processo de comparação e essa por sua vez é feita baseada em um padrão ou norma vigente na sociedade de forma majoritária.

A diversidade deve ser entendida como um dado social ao longo de nossa história, dessa forma, entendê-la é dialogar com outros tempos e variados espaços (família, lazer, amigos, a vida de cada um). Aceitar as ideias de padronizações da margem ao entendimento das diferenças

como desvio, patologia, desigualdade, anormalidade, e esse trato desigual produz práticas intolerantes e autoritárias, postura totalmente contrária ao que a lei 10.639/03 objetiva.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia de direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a homogeneidade e uniformização que ainda impera no campo educacional (GOMES, 2003, p. 74).

Ou seja, representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano, esse que por sua vez é feito de avanços e limites. Por isso, assumir essa diversidade está além de uma reflexão sobre as particularidades dos grupos sociais, é sem dúvidas preciso implementar políticas públicas, alterar relações de poder e questionar a visão de democracia, principalmente a racial.

Então, para um aperfeiçoamento do trabalho com a diversidade, julgo ser preciso uma adequação na formação dos profissionais, segundo o Plano Nacional (2003), é ação para o Sistema Nacional de Ensino:

Criar programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com as seguintes características:

I - Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificados.

II – Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais (BRASIL, 2004).

Constato desse modo, que tanto os materiais didáticos, quanto a formação continuada dos professores, desenvolvem um papel importantíssimo, no que diz respeito à Educação das relações Étnicorraciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, porém ainda constituem-se como desafios, uma vez que muito ainda precisa ser aperfeiçoado para real efetivação da Lei.

Diante disso, asseguro que a Lei 10.639/2003, é um “lugar” de mudanças, reivindicações por direitos e melhorias na educação brasileira, uma vez que a escola encontra-se, marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formações de

professores insuficientes. Entre outras medidas estruturais, o estabelecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Em concordância com essa afirmação, Zenilda Barros (2010) enfatiza que,

[...] na maior parte das vezes em que se faz referências às culturas africanas e afrodescendentes nos livros didáticos, além de ser reservado pouco espaço, são reproduzidas algumas representações, distorcidas, como a ideia de que a África é um país dotado de homogeneidade étnico-racial e não um continente culturalmente diverso e complexo (BARROS, 2010, p. 28).

Para Barros, a “educação é a forma pela qual o ser humano produz si mesmo, com as ideias, os valores, os símbolos, os hábitos, as atitudes e as habilidades que os tornam distinto de outros seres” (BARROS, 2010, p. 30). Diante disso, podemos perceber que a educação brasileira ainda não consegue fazer com que os povos saibam conviver com as diferenças.

O parecer CNE/CP nº 003/2004 defende a diversidade no currículo escolar, nele contém algumas formas de como se trabalhar com a diversidade nas escolas, para que seja mostrada a importância e a influência dos povos africanos para a constituição da nossa identidade nacional, uma dessas formas é modificar o que se têm valorizado como o conhecimento legítimo.

Concluo através destas reflexões, que a Lei 10.639/03 assegura um trabalho que entende a história africana como parte constituinte da cultura brasileira, não se esquecendo de nos incluir na sua formação histórica e civilizatória, construindo dessa forma nossos ricos costumes e saberes.

Baseado na Lei 10.639/03, o próximo capítulo *História, cultura e literatura afro-brasileira e africana no contexto escolar*, estabelece um momento reflexivo acerca de uma educação voltada para as ações afirmativas no cotidiano escolar e quais os desafios encontrados para efetivar uma Educação Antirracista através do ensino dessa temática, dentro do contexto da Escola Clarice Nunes da Gama, da cidade de São Gabriel - BA, com professores de Língua portuguesa e História.

Essa etapa apresentará algumas sugestões metodológicas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva de mudança das situações de racismo e discriminação, assim como, mostrará os posicionamentos dos profissionais envolvidos na pesquisa, refletindo sobre suas ideias e buscando encontrar possíveis soluções para os problemas enfrentados na escola.



## **CAPÍTULO III – HISTÓRIA, CULTURA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR.**

### **3.1. Diversidade e Currículo: estabelecendo relações.**

Diante das análises feitas quanto à questão racial no Brasil, as teorias que fundamentaram o complexo de inferiorização do negro, racismo e discriminação, a discussão sobre mestiçagem e o processo de formação das identidades dos sujeitos negros, quanto às políticas públicas de promoção da igualdade racial e as ações afirmativas, nessa etapa, é proporcionado um momento de reflexão e análise sobre os saberes, perspectivas e desafios enfrentados pela escola para a implementação da lei 10.639/03.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa e História, do ensino fundamental II da Escola Municipal Clarice Nunes da Gama, localizada na cidade de São Gabriel – Bahia.

São Gabriel é uma cidade no interior da Bahia com aproximadamente 19.000 mil habitantes, vizinho aos municípios de Irecê, Presidente Dutra e Jussara, apresenta uma economia baseada na produção de grãos e demais gêneros alimentícios, principalmente por meio de projetos sociais relacionados a agricultura familiar. A cidade possui 2 escolas de ensino fundamental II na sede do município. A escola escolhida para ser o locús da pesquisa possui no ano letivo de 2020/2021 um total de 439 alunos matriculados e 26 professores, sendo esses 5 de Língua Portuguesa e 2 de História.



*(Foto: arquivo próprio).*

O Objeto de estudo consistiu em um questionário que foi formulado com a intenção de entender como os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e africana são

trabalhados em sala de aula, se os professores têm conhecimento sobre os mesmos, quais as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto em que as escolas estão inseridas e quais práticas pedagógicas são realizadas visando diminuir o racismo dentro e fora do ambiente escolar, além de questionar sobre as influências do racismo para a construção da identidade dos alunos.

Num primeiro momento, anterior a visita para aplicação dos questionários realizei uma conversa com a direção e coordenação da escola sobre a temática da pesquisa e sobre os meus objetivos, para que os mesmos entendessem o que pretendia com a aplicação do questionário aos professores, além disso, conversei com os docentes, estes que aceitaram participar da pesquisa.

A princípio, seguindo o cronograma planejado a pesquisa/visita a campo seria realizada no primeiro semestre do ano de 2020, nesse período os questionários seriam aplicados aos professores. No entanto, em março de 2020, com o surgimento do Coronavírus na Bahia e o crescimento acelerado da Pandemia, as estratégias educacionais no município de São Gabriel foram repensadas e as aulas presenciais consequentemente suspensas, assim como, também foi decretado a proibição de qualquer tipo de aglomeração.

Dessa forma, tornou-se inviável a realização da aplicação dos questionários de forma presencial. Por isso, após um tempo de espera (na perspectiva de melhora da situação da Pandemia), em conversa com o diretor da instituição resolvi realizar uma reunião com os professores e equipe gestora para falar da pesquisa e analisar a possibilidade da utilização dos meios tecnológicos para aplicação do questionário.

Após a reunião, essa que foi realizada via Plataforma do Google Meet, com horário agendado, cheguei a conclusão de realizar o envio dos questionários por e-mail aos professores participantes.

A análise dos dados possibilitou entender como tem sido a aplicabilidade da Lei 10.369/03 e verificar se existe o silêncio escolar sobre o racismo cotidiano e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, esse que não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também de serem seres realmente livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males.

Foram feitas as análises de documentos oficiais – especialmente as *Diretrizes Curriculares* – sobretudo os depoimentos apresentados nos questionários, que afirmam um universo de demandas e dilemas que confirmam a centralidade dos conhecimentos no trato da temática africana e afro-brasileira.

O questionário aplicado investiga como se é trabalhando os conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira, no ensino fundamental, quais os principais desafios enfrentados a as perspectivas dos professores em relação à efetivação de uma Educação Antirracista. É dividido em duas seções a primeira que investiga o perfil profissional dos docentes, formação, disciplinas que lecionam, a segunda é composta por 20 perguntas sobre a temática, o processo de ensino-aprendizagem, as práticas, os desafios, dúvidas e sugestões para a melhoria da educação étnicorracial e construção da identidade dos sujeitos.

Anterior a apresentação e análise dos resultados da pesquisa, farei uma breve caracterização dos docentes que participaram, traçando o perfil profissional e de formação desses sujeitos, a partir de alguns dados levantados.

A escola apresenta 2 docentes de História e 5 de Língua Portuguesa. Os questionários foram respondidos por apenas 03 professores, os 2 da disciplina História e apenas 1 de Língua Portuguesa, ou seja, nem todos os docentes realizaram a devolutiva.

O professor A<sup>12</sup> da disciplina História, possui graduação em licenciatura em história, exerce a profissão há 14 anos, sendo há 4 anos atuante nessa escola, com a mesma disciplina. O professor B, também graduado em História, atua nessa instituição há 8 anos. E a professora C de Língua Portuguesa é graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, leciona há 23 anos, sendo mais de 15 anos nessa instituição com a disciplina de Língua portuguesa.

Tendo em vista que os cursos de Licenciatura implementam disciplinas voltadas para a temática étnicorracial, posso afirmar que os professores envolvidos na pesquisa já tiveram ao menos um primeiro contato com esses conteúdos no campo acadêmico, e por isso, supõe-se que saibam da importância desse ensino na luta contra o racismo e demais formas de discriminação.

*O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnicorraciais e para o Estudo de História e Cultura afro-brasileira e Africana (2004)*, afirma que muitos estudos já foram realizados no campo das relações raciais e educação, e explicitam que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente a sociedade brasileira.

Na intenção de amenizar essa situação, foi instituída a Lei 10.639/03, cujo objetivo, já dito anteriormente, é incluir nos currículos escolares a História e Cultura afro-brasileira e Africana. Constatei que existe, por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa o

---

<sup>12</sup> Utilizarei as letras A, B e C para identificar os professores envolvidos na pesquisa, sendo o A e B do sexo masculino (professores de História) e C do sexo feminino (professora de Língua portuguesa).

conhecimento dessa lei: “sim, alguns materiais pedagógicos fazem referência a ela” (PROFESSOR A), no entanto, ela ainda é desconhecida para alguns: “não conheço a lei, confesso que trabalho tais conteúdos pois é o que é posto como obrigatoriedade, mas não conheço o texto da lei em si, de toda forma, concordo com a discussão da temática na escola” (PROFESSOR B).

Cada vez mais as Universidades incrementam assuntos relacionados às políticas públicas de igualdade racial, principalmente em relação a lei 10.639/2003, essa que por sua vez, também tem como finalidade colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Muitos são os benefícios de se trabalhar com essa lei nas turmas de ensino fundamental, dentre eles, “fazer os alunos compreenderem e respeitar as diferenças, além de valorizar a cultura afro-brasileira” (PROFESSOR B) e “conhecer as nossas origens e diminuir o preconceito” (PROFESSOR C).

Dessa forma, percebe-se que os professores reconhecem a importância do estudo da cultura afro-brasileira e africana. Este fato pode influenciar na maneira como o profissional aborda o tema em sala de aula, uma vez que é possível evitar que ele seja tratado de maneira folclorizada e idealizada. Para isso, é necessário que esse ensino seja pautado na definição de conceitos como o de cultura, racismo, discriminação, identidade e outros que dão significado as discussões voltadas à temática.

O antropólogo Kabengele Munanga (2005, p. 42), em *Superando o racismo na escola*, afirma que “o racismo é fruto da ciência europeia, e essa ideologia racista se manifestou a partir do tráfico de escravos”, ou seja, surgiu através da exploração dos povos colonizados, esta que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo extra pra o colonizador.

Em *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03* (2005), Nilma Lino Gomes discute, que o racismo é distinguido, por um lado, como um comportamento ou ação resultante da aversão, e é por outro lado, analisado como um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, assim como, também resulta da vontade de impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Segundo Hita (2017), os pressupostos do racismo se baseiam na suposição de que o sistema de hierarquias raciais existente se justifica e desprende diretamente das diferenças biológicas existentes entre diferentes grupos étnicorraciais.

Pode-se afirmar que o preconceito e a discriminação não ocorrem sempre unidirecionalmente e de modo constante, essas práticas dependem de situações específicas e contextos diferenciados em que ocorrem.

Diante disso, entendo por que o racismo tem sobrevivido e foi se fortalecendo através das épocas, alcançando inclusive a escola, por isso, a Lei 10.639/03 constitui-se um importante elemento que favorece ao seu combate, uma vez que defende elementos como, por exemplo, a cultura negra, como instrumento de resgate da autoestima e da reconstrução positiva de uma identidade racial desvalorizada pela ideologia do branqueamento.

Racismo é entendido como “o preconceito com pessoas com dor de pele ou tipos de cabelos diferentes do seu” (PROFESSOR B), e “discriminação, preconceito de cor” como enfatizado pelo professor C. Diante as respostas dos docentes, é possível perceber que eles entendem superficialmente o que é racismo e sabem que tal prática gera as exclusões sociais e diversas outras consequências, como por exemplo, a desigualdade social, esta que é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política.

Segundo Almeida (2019), todos esses dilemas referentes a discriminação social e suas consequências somente serão resolvidas ou entendidas se compreendermos que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais.

Ou seja, o racismo só consegue e continuará a se perpetuar se tiver a capacidade de produzir um sistema de ideias que forneça explicações racionais para a desigualdade racial e constitua sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação.

Entretanto, segundo Almeida (2019) as ideias que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, defendem que mais do que a consciência, como ideologia o racismo como molda também o inconsciente. Dessa forma, compreendo que ainda que conscientes a ação dos indivíduos acontece em uma estatura de sociabilidade dotada de elementos historicamente inconscientes.

Ou seja, a vida política e cultural no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Dessa maneira, a vida, os afetos e as ideias vistas como verdades são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir.

Diante isso, retomo a Almeida (2019) ao afirmar que pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados, ou seja, ser considerado branco (e seus privilégios) não

dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça.

Vejo que o racismo constitui um imaginário social que é reforçado a todo instante, tanto pelos meios de comunicação, como pela indústria cultural e pelo sistema educacional. A escola (como parte da sociedade), quando não apresenta um ensino pautado nos fundamentos da Educação Antirracista reforça percepções preconceituosas da sociedade, essas que ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resume a comemorar a libertação como resultado da bondade de brancos conscientes.

Podemos dizer que a realidade em nossa volta confirma essas representações imaginárias da situação dos negros, por exemplo, é perceptível que a maioria das domésticas são negras e as posições de liderança nas empresas e no governo geralmente estão nas mãos de homens brancos.

Dessa forma, a mídia e os currículos escolares somente estão retratando o que de fato é a realidade em relação a representação das pessoas negras, pois a ideologia é antes de tudo, uma prática, e sendo assim o racismo é também é uma ideologia, uma vez que está ancorado em práticas sociais concretas.

Retornando aos elementos citados pelos professores, em suas respostas, outro termo mencionado pelo professor C, em relação a existência do racismo no meio educacional e que também é abordado por Munanga (2005, p. 63), é “discriminação”, esta que o autor define como a “conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com bases em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros”.

Ambas, desigualdade social e discriminação articulam-se na exclusão social, impossibilitando aos afro-brasileiros o acesso e participação de algumas relações sociais, como por exemplo, na gestão coletiva do espaço público e acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade.

Quando falamos em discriminação étnicorracial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais, entre os estudantes, professores, direção, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos.

Segundo Silva (2017) o livro didático pode ser um instrumento de transmissão de uma ideologia de inferiorização que objetiva dominar, dividir e eliminar, racial e culturalmente o negro através do braqueamento e desculturalização. O contraste a marginalização econômica, política e social do negro na sociedade brasileira e quase total ausência da percepção das suas

causas pelos próprios negros e pela quase totalidade da sociedade, é um dos motivos que proporciona investigar os processos que determinariam essa alienação.

É preciso destacar que os aparelhos ideológicos do Estado são vistos também “como responsáveis pela veiculação de ideologias que são produzidas no sentido de representar os dominados como inferiores e desiguais” (SILVA, 2017, p. 64). Sendo assim, o objetivo de representar o dominado com inferior, evolutivamente, é justificar a exploração e opressão.

De acordo com Silva (2017) em uma sociedade pluricultural com a brasileira, o sistema de ensino privilegia a cultura branca com o objetivo de promover a “desculturação” e o branqueamento.

Entendo que desculturar seria, portanto, um processo de desagregação de um grupo, com fins de exploração econômica, política e social. Dessa forma, branquear é admitir a superioridade da raça branca, é impor seu padrão, seus valores, sua história e cultura como únicos corretos e verdadeiros, através desse processo de inferiorização dos valores e história dos dominados, levando os indivíduos a assumir a ideologia branca como meio de afirmação e aceitação social.

No entanto, o indivíduo que passou ou vir a passar por esse processo será sempre considerado desigual, por isso, a escola, como instituição que representa concretamente junto ao povo o sistema de ensino, não deve ser apenas a reprodutora dos valores hegemônicos. Ela pode ser um espaço de transmissão de informações que, sendo elaboradas em relação à vivência do oprimido, poderá transforma-se em um instrumento para sua libertação e transformação social.

“A escola é o espaço onde o oprimido pode adquirir instrumentos que lhe servirão para reapropriar-se da cultura e da reflexão crítica” (SILVA, 2017, p. 65). Por sua vez, o livro didático constitui-se como o instrumento de transmissão ideológica utilizado pela escola, porém, pelo que percebe-se essa transmissão tem sido de acordo com os ideais da classe dominante, desfavorecendo os indivíduos inferiorizados ao longo da história.

Os docentes da instituição pesquisada, afirmaram que os livros de História e Língua Portuguesa não trazem conteúdos referentes a História e Cultura afro-brasileira e Africana. “Os livros compõem alguns conteúdos sobre a história do Brasil, citando a escravidão e a colonização, os livros não contemplam a lei 10.639/03” afirma o de História (PROFESSOR A), “não apresentam conteúdos sobre esse tema, alguns textos contêm personagens, quase sempre em condições inferiores, é raro um texto apresentar o negro de outra forma” (PROFESSOR C).

De acordo, com as respostas dos docentes, ressalto que os livros didáticos utilizados na escola Clarice Nunes da Gama, tanto os de História quanto os de Língua Portuguesa, não

apresentam referências à temática étnicorracial e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, uma vez que trazem o negro ainda em condições de miserabilidade, sofrimento e inferioridade em relação ao branco.

“O negro é apresentado sob forma estereotipada e negativa” (SILVA, 2017, p. 65), sendo assim, imagino que as causas da miséria do explorado sejam apresentadas como o produto da inferioridade dos mesmos e não de sua exploração por parte do sistema. Os estereótipos justificam portanto, a opressão, recalçando todo processo histórico que engendrou nessa situação de exploração e superioridade de um grupo humano sobre outro.

Os livros de Língua Portuguesa, segundo o Professor C, ainda apresentam textos em que os personagens negros são mostrados “com um viés de subordinação e resistência, exercendo atividades consideradas inferiores na sociedade, caricaturado, resignado ou como uma minoria”.

Infelizmente, os reflexos da forma como o negro é apresentado nos livros se traduzem nas relações que a criança negra apresenta em relação à escola, assim como, nos comportamentos que desenvolve. Uma escola que não representa sua realidade, ou a apresenta de forma negativa, não a atrai, pois a opressão e a violência simbólica imposta pela escola são introjetadas e conseqüentemente crescerá o sentimento de rejeição frente a escola e seu conteúdo.

Dessa forma, pode surgir o fenômeno da evasão, esse que é entendido muitas vezes como consequência de incapacidade, má orientação familiar. Quando a evasão não acontece outras atitudes podem ser tomadas pelas crianças que se sentem negativadas, como por exemplo, posturas agressivas ou o silêncio e a inibição.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização de seus atributos os conduz a desenvolver também comportamentos de autorrejeição, resultando na negação dos seus valores culturais e estéticos. Por outro lado, uma vez que esses mecanismos de invisibilidade são saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, podem passar a ser o senso comum, independentemente de raça e classe social.

Segundo o Plano Nacional (2004), a construção de materiais didáticos que incluam essa abordagem é ação para o Sistema de Ensino Nacional, pois o mesmo tem função de:

Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática (BRASIL, 2004)

Conforme os fragmentos apresentados do Plano Nacional, a lei 10.639/03 compreende que os livros didáticos e paradidáticos devem conter conteúdos que abarquem a diversidade cultural, regional, social e econômica, de forma a integrar o negro como um ser responsável por essa diversidade, promovendo-o a um nível mais elevado no pensamento dos professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Mesmo o livro didático não contendo tais conteúdos, ainda é possível, trabalhar essa temática em sala de aula, uma vez que diversos temas podem ser interligados e construir reflexões bem significativas. Durante a pesquisa, é possível destacar nas respostas do questionário, que trabalhar com a temática, sem a mesma está no livro, não é uma tarefa simples, “Muitos alunos já tem uma opinião formada sobre o assunto, então fica difícil trabalhar, mas outros entendem e não demonstram certos tipos de preconceitos” (PROFESSOR C), “ o preconceito ainda é grande, muitos pais evangélicos, por exemplo, questionam o trabalho com esse tema, não aceitam” (PROFESSOR A).

A partir da análise dessas colocações, percebo que os professores afirmam trabalhar com a temática e ao mesmo tempo demonstram suas dificuldades em relação a conseguir interligar o tema com os outros, como evidencio no depoimento da professora C. Assim como, também é possível identificar que alguns alunos não participam das aulas que discutem questões relacionadas ao negro, como observamos no posicionamento do professor A.

Todo esse processo de silenciamento dos sujeitos se dá devido às imposições da sociedade e das relações de poder, por isso, muitos sujeitos se prendem a uma ideologia baseada no processo de dominação e não se abrem a novos conhecimentos, que poderiam desconstruir essa visão.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: temas transversais* (1997), reconhecer a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo para mudar essa situação. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, “em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família” (BRASIL, 1997).

Sendo assim, retornando aos *PCNs: temas transversais* (1997), a escola:

[...] é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença, a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1997, p. 123).

Baseando-me nos fragmentos citados observo que a partir do convívio com a diversidade na escola, os indivíduos podem compreender as singularidades presentes nas características culturais, étnicas, regionais, familiares, essas que são percebidas com mais clareza quando colocadas junto às outras. Para tanto, torna-se necessário a instrumentalização da escola enquanto veículo de propagação de conhecimento, essa proposta se remete ao aperfeiçoamento dos profissionais quanto ao tema diversidade e história e cultura afro-brasileira e africana.

Para tanto, é preciso uma adequação na formação dos professores da instituição envolvida na pesquisa, uma vez que os próprios afirmam não ter habilidades suficientes para trabalhar com esses conteúdos.

Segundo o Plano Nacional (2003), é ação para o Sistema Nacional de Ensino criar programas de Formação Continuada para os profissionais da Educação, com base nas Diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e para a Educação das Relações Étnicorraciais.

Constatado desse modo, que constituem-se como desafios a serem superados, tanto a existência de materiais didáticos, quanto a formação dos professores no que diz respeito à Educação das relações Étnicorraciais e do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana.

A próxima etapa da pesquisa se constitui da apresentação e análise dos principais desafios enfrentados pelos professores da escola Clarice Nunes da Gama, e as perspectivas dos mesmos no tocante a melhoria das relações étnicorraciais e do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

### **3.2 Educação antirracista: Desafios e perspectiva**

A temática africana e afro-brasileira comparece aos currículos da educação básica por diferentes caminhos. Essa parte da pesquisa fará um mapeamento de problemas envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os saberes históricos escolares para uma abordagem contextualizada e crítica sobre o tema.

Em meio a composição do currículo escolar brasileiro, principalmente sobre os componentes de História e Língua Portuguesa, a inserção de questões e dilemas sobre esse tema, pode proporcionar diálogos e negociações diversas, em tentativa de definir um lugar e um melhor status para esses conteúdos.

Os docentes da escola pesquisada apresentaram posicionamentos que nos dão uma dimensão da multiplicidade e complexidade de demandas a serem equacionadas no processo de construção curricular no cotidiano da escola.

Vejam no QUADRO 01, os seus posicionamentos:

QUADRO 01
Pergunta: De que forma os assuntos referentes a História e Cultura afro-brasileira e Africana são incrementados no currículo escolar? É possível trabalhar com eles em sala de aula?
Professor A. “É nesse ponto que temos dificuldade, em relação a interligá-los ao currículo da escola, é preciso fazer mudanças quando vou trabalhar com algo dessa temática. Se já tivesse tudo no livro da disciplina seria mais fácil”.
Professor B. “Durante as aulas, é possível conversar com os alunos sobre o assunto, outras vezes os temas são trabalhados em seminários, palestras ou projetos da escola”.
Professor C. “Procuo acrescentar textos que trazem aspectos ou características do tema para refletir, antes de iniciar os conteúdos da grade, uma vez que em Língua portuguesa, interpretação textual e os conteúdos gramaticais devem caminhar juntos”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante as respostas acima, é evidente que existem dúvidas e dilemas sobre o que ensinar, e mesmo com a convicção de que alguns assuntos precisam ser trabalhados dentro do ambiente escolar, as designações nos currículos de História e Língua Portuguesa é o que prevalece. Esse fato, constitui-se em um desafio pois entre os professores há uma preocupação referente a negligenciação dos outros conteúdos presentes na grade curricular.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais* (1997), o trabalho com o tema, à medida que se propõe como ponto de confluência de estudos, em particular os etnoculturais, reveste-se de algumas dificuldades, como exemplo, a dinâmica das elaborações teóricas a respeito, que são substituídas, com posições divergentes e às vezes conflitantes entre si.

Assim, ressalto que os desafios envolvidos nesse processo requerem, para seu enfrentamento, muito mais do que a identificação de problemas relativos à abordagem dos conteúdos e o reconhecimento de atores capazes de contribuir para a reconstrução dessas abordagens. Torna-se necessário, e urgente, empreender um conjunto de estratégias voltadas ao enfrentamento de problemas de diferentes ordens e naturezas.

Definir o que é mais importante de ser ensinado, oficializar isso no âmbito de uma discussão sobre as matrizes curriculares, são alguns dos dilemas e processos envolvendo a

construção do currículo, evidenciando que essa construção efetivamente ocorre em diferentes instâncias e níveis, com participação de sujeitos que ocupam posições e desempenham papéis variados.

Retornando a Gomes (2007, p. 9), enfatizo que as indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: “a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos”. Entendo que são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, culturais, intelectuais e pedagógicas, são conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico, ou seja, os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

A temática em foco não entra apenas como um “novo” conteúdo a ser acrescentado, mas como algo que para ser melhor compreendido, precisa ser relacionado com o que já está posto, com outros temas e contextos históricos que tradicionalmente compõem os currículos dessa disciplina. Esse processo suscita inúmeros outros conflitos relativos, por exemplo, aos tipos de abordagem da temática em questão, pois muitas abordagens podem trazer diálogos com conhecimentos de natureza histórica, ou podem explicitar silêncios e simplificações desses conhecimentos, que devem ser problematizados.

Compreendo que os saberes escolares também precisam estar a serviço do enfrentamento de questões sociais relevantes da atualidade, reforçando a ideia de que esses saberes são constituídos em diálogo com diferentes demandas sociais. Coloco aqui uma crítica às formas de abordagens que possam privilegiar aspectos culturais deslocados de uma contextualização histórica, pois tais abordagens podem favorecer a construção de estereótipos sobre a população negra e sobre a herança cultural afro-brasileira.

Além de toda essa problemática relacionada ao currículo da escola, constitui-se um dilema, à questão de reconhecimento da existência do racismo na escola, esta que é uma tarefa a ser feita mediante atenção.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, alguns professores percebem a existência do racismo na escola, “Sim, várias são as formas de manifestação do racismo no ambiente escolar, principalmente com o uso de apelidos e xingamentos” (PROFESSOR B), porém, ainda nem todos conseguem discernir essa presença, “não, na escola que dou aula não existe esse tipo de discriminação” (PROFESSOR A), “ainda não presenciei nenhuma forma de racismo” (PROFESSOR C). Se todos trabalham na mesma escola, qual seria o motivo pelo qual os professores A e C, não reconhecerem à existência dessa prática?

Retornando às reflexões feitas por Munanga (2005, p. 40), todos nós sabemos que o racismo ainda é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que “o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado”, sendo assim, a postura crítica do professor deve ser luta e denúncia.

Dessa forma, entendo que é papel do professor, respeitar e estimular o respeito às diferenças, caso o professor lamentavelmente não consiga identificar a presença desses estereótipos e preconceitos, é possível que reforce inconscientemente a transmissão de tais posturas. E com isso, pode ocorrer a proliferação de manifestações de racismo e discriminação por parte de alunos e professores.

O racismo é uma prática marcada por relações e tecnologias de poder que tentam disciplinar o homem a seguir um padrão, regulamentando suas relações com o seu meio, o modo de vida e sua cultura. Diante disso, percebo que os professores podem não identificar essa discriminação na escola, por que estão emersos em uma sociedade totalmente manipuladora e regulamentadora que impõe padrões e modos de vidas, julgando-os como corretos.

Na fala do professor B, às práticas racistas por ele detectadas no seu ambiente de trabalho, são marcados por apelidos dados aos negros, estes que refletem em uma visão baseada em estereótipos referentes às características físicas do negro. Para a mudança dessa situação, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar.

O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o outro e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

De acordo com Munanga (2005, p. 65), estereótipo é uma tendência “à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas”. Ou seja, o estereótipo é a manifestação comportamental do preconceito, pelo qual pretende-se justificar uma suposta inferioridade, subordinação e desigualdade, que infelizmente também é presente na escola.

Além de reconhecer a existência e identificar o racismo na escola, saber o que trabalhar para diminuir tal prática, também constitui tarefas do professor, de acordo com a Lei 10.639/2003.

Enfatizo que os envolvidos na pesquisa, entendem que o professor pode realizar práticas para diminuir a discriminação na escola, uma vez que ele não é somente um mero transmissor de conhecimento, mas também um motivador do senso crítico dos alunos. Para o professor A, trabalhar “os conteúdos sobre a África, a história e Cultura dos Negros, a verdade sobre o seu

continente, isso ajudaria nas formações de opiniões”, ideia que está em coerência com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, porém para que isso aconteça é necessário que o professor saiba trabalhar com tais conteúdos, uma vez que os mesmos não são tão simples como parecem.

“Acredito que não depende somente do professor, porque muitos alunos já tem uma ideologia formada, mas o professor pode trabalhar conteúdos sobre a Cultura dos negros e incentivar os alunos a valorizar essa cultura, pois a mesma influenciou na formação da Cultura Nacional do nosso país” (PROFESSOR C). Em consonância, podemos acrescentar que é papel também do docente desconstruir essa ideologia racista, mostrando aos alunos a verdadeira realidade sobre esses povos e como as relações de poder interferem na edificação desse imaginário social.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, precisarão providenciar o levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola.

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), esse tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação.

A forma de trabalhar está relacionada com as dificuldades encontradas durante o ensino, “falar de Cultura, valores, raça é um tema complicado, pois a escola é um ambiente muito diversificado nem sempre os alunos pensam e aceitam os conteúdos da maneira que o professor espera” (PROFESSOR B), “As maiores dificuldades são em relação a falta de material didático” (PROFESSOR A).

Através desse quadro, articulo que os principais desafios com a temática apresentada são: a discriminação presente em sala de aula (professor B), a não inclusão desses conteúdos no livro didático e a falta de material paradidático (professor A) e o tempo e construção de metodologias que abranjam às questões raciais, essas que devem ser desenvolvidas com a ajuda do coordenador pedagógico (professor C).

A discriminação em sala de aula é enquadrada como uma dificuldade, uma vez que pode ser considerada com a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Através de tais práticas

é possível ter como consequência o baixo desempenho de alguns alunos (provenientes das camadas economicamente menos favorecidas e/ou de grupos étnicos socialmente discriminados), pois às ideias e atitudes que se desenvolveram ao longo do tempo e que até os dias atuais estão presentes na escola, na família e em toda a sociedade, categorizam-o como um ser marcadamente inferior, sem direitos, e subordinados à aceitação da Cultura do outro.

As críticas apresentadas aos livros didáticos de *História e Língua Portuguesa*, advém da não inserção da temática, esta que é obrigatória desde 2003, possibilitando assim afirmar que às gestões Federal e Estadual, não tem cobrado dos seus Sistemas de Ensino à promoção desses materiais. Por isso, deve haver uma maior preocupação dos professores em estabelecer relações entre diferentes conteúdos, contextos históricos, tempos e espaços distintos, a falta disso proporciona aos alunos um estudo baseado em textos e temas que reproduzem o discurso da elite dominante.

Retornando a Munanga (2005), os livros didáticos ainda trazem ilustrações e textos, nos quais os negros poucos aparecem e quando aparecem, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados com seus traços físicos ou animalizados, não existem representações relativas à família negra, ou seja, é como se o negro não tivesse família. Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é a mais bonita e mais inteligente, índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem.

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições de diversas culturas, oriundas de várias matrizes culturais da sociedade, é um dos objetivos específicos da introdução nos currículos do tema Pluralidade Cultural, contudo, torna-se preciso refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas significativas, poderão vir a ser objetos de investigações e constituir-se na prática educativa dos professores. Visto que no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representados pelo homem branco e de classe média.

Ao apresentar estereótipos que expandem a representação negativa do negro e positiva do branco, os materiais didáticos estão expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias e teorias de inferioridade/superioridade raciais, se conjugando assim, com a não legitimação pelo estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, por exemplo.

Diante essa precariedade existente nos livros didáticos, à construção de metodologias que abarquem a História e Cultura afro-brasileira e Africana se torna uma tarefa mais difícil e o professor conseqüentemente precisará da ajuda do coordenador pedagógico e demais professores para construí-las. Para tanto, o trabalho coletivo surge como uma estratégia para a

realização de pesquisas e discussões sobre o tema, o compartilhamento de ideias e metodologias deve acontecer, para que assim, além da aprendizagem coletiva o ensino se torne interdisciplinar.

Segundo o Plano nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Etnicorraciais, a busca e incentivo ao trabalho coletivo é papel das Coordenações Pedagógicas, porém essa não é sua única função, as mesmas também devem:

[...] Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escola, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negras e / ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola (BRASIL, 2004).

A coordenação pedagógica deve assim, colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a educação das relações étnicorraciais, de acordo com cada nível e modalidade de ensino e promover junto aos docentes, reuniões pedagógicas, com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação.

Cada membro que executa alguma função dentro do ambiente escolar, exerce um papel importantíssimo para a efetivação de uma boa Educação, em relação à temática afro-brasileira, o gestor/a da escola deve exercer a função insubstituível de implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos, que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Para os professores da escola pesquisada o gestor, “cumpre o papel de cobrar dos professores o trabalho com a temática, ademais não deve dificultar o trabalho” (PROFESSOR A.) e de “incentivo a aprimoramento das práticas educativas e gestão dos recursos adquiridos para a escola” (PROFESSOR C.), além de “buscar subsídios tanto financeiro, material quanto também a cobrança da equipe pedagógica, para que dê suporte aos professores” (PROFESSOR B), ou seja, o diretor é o profissional ao qual cabe o aperfeiçoamento, monitoramento e auxílio na organização de uma escola sem racismo.

Para tanto, é necessário o fortalecimento das políticas públicas, no campo da educação e especificamente, da educação antirracista, em diferentes níveis e instâncias, do âmbito federal ao local. Implica um amplo e diversificado investimento, em formação inicial e continuada de professores, esta que se torna um grande dilema, pois é “o elemento primordial para o conhecimento da lei 10.639/03” (professor A), uma vez que sem “a formação sobre tais

questões, amplia-se as dificuldades em se trabalhar e implementar a Lei, uma vez que não é possível ensinar o que não se conhece” (professor C).

Acrescento que implica, ainda, no reconhecimento de que além da dimensão política que envolve um projeto de tamanha magnitude, devem ser levados em consideração critérios epistemológicos para a construção de uma proposta pedagógica capaz de, efetivamente, contribuir para a reeducação das relações étnicorraciais, sendo essa uma das condições para o avanço democrático e a conquista de cidadania em nosso país.

Esse último aspecto ressalta a especificidade de uma educação das relações étnicorraciais a partir da escola, isso significa reconhecer a centralidade dos saberes históricos escolares neste processo, não responsabilizando exclusivamente os professores de História e Língua Portuguesa.

A temática africana e afro-brasileira, enquanto conteúdos de fortes significações sociais e políticas parecem particularmente atravessados por estas dimensões de valores e por relações de poder entre grupos que disputam espaço, legitimação de conhecimentos e práticas culturais no contexto escolar brasileiro.

Por isso, que investigar quais saberes e práticas tem comparecido no interior de escolas públicas, em torno de um novo e peculiar componente curricular, é também uma forma de compreender alguns dos reposicionamentos e reagendamento de questões consideradas relevantes, ou mesmo prioritárias, para a educação e para a sociedade brasileira atual.

É imperioso, conforme consta no *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais* (2004), “fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados”, assim como “é preciso entender que o sucesso de uns têm o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” e atentar para o tipo de “sociedade [que] queremos construir daqui para frente”.

Sem dúvida, a sociedade almejada é aquela em que todas as pessoas possam ser reconhecidas e valorizadas e, acreditamos, a educação pode e deve contribuir para a construção de “relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (BRASIL, 2004).

Todavia, trata-se de uma tarefa árdua e longa, com a finalidade de desfazer uma mentalidade racista, superar etnocentrismos europeus e utilizar novas perspectivas educacionais que incluam a temática racial. A efetivação da Lei 10.639/03 está em construção, sendo ainda um desafio a ser vencido, visto que, a sociedade brasileira ainda não está plenamente convencida quanto à superação das políticas públicas universalistas e à necessidade para se avançar com as específicas, considerando a politização das diferenças, como uma importante

contribuição dos movimentos sociais que colocam como meta a construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados.

Relacionando esses dilemas para a implementação da Lei 10.639/03, com a questão da identidade, o próximo item do trabalho, traz uma abordagem sobre as práticas pedagógicas e suas influências na formação da identidade dos alunos negros, refletindo sobre a crise pedagógica e a crise de identidade existente no meio educacional e suas consequências, assim como, apresentando possíveis sugestões de como diminuir os dilemas da questão racial.

### **3.3 Identidade Negra e Educação: reflexões sobre a realidade**

*“A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada, transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.*<sup>13</sup>

(Stuart Hall, *grifos meus*).

Apresento na epígrafe um conceito de identidade que reflete sobre a situação do processo de construção da identidade dos sujeitos na modernidade, a partir dele entendo que não temos uma identidade fixa ou essencial, nem mesmo definida biologicamente, mas sim historicamente, uma vez que estamos inseridos em contextos históricos marcados por mudanças tanto de cunho cultural, quanto ideológico.

Segundo Hall (2006) as pessoas assumem identidades diferentes em momentos diversos, essas que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Pensar que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas construir uma cômoda ou uma confortadora narrativa do nosso eu.

Diante disso, analiso que na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, e conseqüentemente ocorre o desenvolvimento de crises identitárias dos sujeitos, como por exemplo, dos sujeitos negros que se confrontam diariamente e ao longo da história com estereótipos e preconceitos que imprime-lhes condições de inferioridade e também dos professores, uma vez que esses, estão emersos em um ambiente múltiplo cultural, social e ideologicamente.

---

<sup>13</sup> Trecho retirado do livro: *A identidade cultural na pós-modernidade*, 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

Os conceitos de identidade e diversidade analisados durante a pesquisa podem ser apresentados como instrumentos de estratégias fundamentais à implementação da Lei 10.639/03, pois os professores (diante o enfrentamento de práticas racistas identificadas no contexto da escola e suas consequências negativas para a autoestima e rendimento dos alunos negros), se deparam com a necessidade de promover o reconhecimento e positividade da identidade negra, numa nova perspectiva.

Essa ideia vai além da inclusão de novos conteúdos como componentes curriculares obrigatórios. Trata-se de um projeto de maior amplitude no campo das políticas afirmativas, voltadas à construção de uma sociedade mais justa e democrática, a abordagem da história, cultura e literatura pelo viés da positividade para formação identitária apresenta-se, no entanto, como mais um elemento de complexidade do processo.

O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, também apresenta uma atenção especial a questão da identidade, por isso, busquei saber como os profissionais da instituição pesquisada se definem do ponto de vista étnicorracial, com o intuito de refletir sobre a relação da crise de identidade com as práticas pedagógicas, uma vez que também estão inseridos nesse contexto educacional racista.

Segundo o professor A ele é “multiétnico”, o professor B se define como “pardo” e o professor C como “Branca”. Diante dessas definições, vejo nenhum dos professores se definem de como negros, mesmo fenotipicamente falando apresentarem tais características, está autodefinição pode ser consequência de práticas racistas que afligiram a construção da identidade desses sujeitos, fazendo com que os mesmos tentem afastar-se da ideia de ser negro.

A singularidade e identidade de cada profissional influenciam na sua jornada pedagógica em sala de aula, uma vez que os ensinamentos de cada docente são baseados nos conhecimentos os quais julgam como corretos, dessa forma, como ajudar uma criança negra a construir a sua identidade, se ao ensinar valorizo aspectos contraditórios? Diante desses questionamentos, surgem diversos outros que possibilitam refletir se a crise atualmente existente na educação brasileira é somente uma crise pedagógica, ou também é uma crise de identidade.

A crise de identidade pode gerar uma crise pedagógica e vice-versa, colocando em risco as práticas educativas em relação às questões étnicorraciais, por isso a Lei 10.639/03 aponta a importância dos conceitos de identidade serem trabalhados em sala de aula, uma vez que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades, modificando as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de sentido de si estável (descentração dos indivíduos), tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constitui uma crise de identidade para o indivíduo.

Gomes (2007) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.

Evidencio então, que essas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros, portanto, no ambiente escolar o diálogo deve favorecer a todos sem discriminar, nem inferiorizar a cultura e a vida dos sujeitos envolvidos. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Essa perspectiva de posituação da identidade negra como estratégia para recuperar o sentimento de dignidade, de autoconfiança e a valorização de uma cultura, deve orientar as práticas e o ensino de combate ao racismo, conforme a lei 10.639/03.

Para os professores de História e Língua Portuguesa da Escola Clarice Nunes da Gama o racismo e a discriminação podem influenciar na formação da identidade do aluno. “Muitos alunos negros tendem a se esconder e até negar a sua origem, devido às discriminações e exclusões sofridas, o que acaba interferindo na sua aprendizagem também” (PROFESSOR A), ou seja, os estigmas sofridos causam um silenciamento dos sujeitos, que não só interferem na sua aceitação cultural e identitária, como também, conseqüentemente, provocam déficits de aprendizagem.

“Quando o aluno sofre preconceito é mais difícil para que ele se assuma como negro, pois ele sabe que sendo negro, ele não poderá ser incluído nos mesmos grupos que os seus outros colegas. A identidade do aluno é formada conforme o que ele vivencia e como ele se vê perante a comunidade” (PROFESSOR B), percebemos assim, que se assumir como negro, torna-se algo muito difícil, diante da ideologia da sociedade. Dessa forma, o convívio e o diálogo dentro de uma sociedade racista impedem aceitação da sua origem e dos seus traços físicos e culturais.

“Um aluno que praticou racismo e não teve sua postura advertida, discutida e repensada, cresce com o sentimento de superioridade. Mas também, depende muito da vida do aluno fora da escola, muitas vezes ele próprio se exclui, se discrimina por ser negro, se considera inferior” (PROFESSOR C), em contraposição a esse pensamento acredito que, o estudante negro apenas recebe o preconceito e as suas conseqüências diante das imposições da sociedade, da subordinação, da categorização do que é belo e do que é feio de acordo com padrão estético branco, isso justifica inúmeras vezes a renúncia e até mesmo a negação étnicorracial.

Em *Diversidade na Educação: reflexões e experiências* (2003) Munanga discute que a construção da identidade negra não é realizada a partir da tomada de consciência da diferenciação da pigmentação dos povos brancos e dos negros, é um processo histórico, em que está presente um discurso ideológico, no qual não se fala em identidade branca, nem amarela. Isso, justamente porque os negros passaram por uma história totalmente diferente dos imigrantes europeus, esses que em nenhum momento, a cor de sua pele foi objeto de representações negativas e da construção de uma identidade negativa, que acabou sempre naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial.

Então, a identidade do aluno negro é uma edificação que se elabora em uma relação opositiva de um grupo a outros com os quais está em contato. Nesse sentido, deve-se pensar em um ensino que propicie igualdade entre as relações, para que todos os sujeitos sejam tratados de forma democrática, sem discriminação ou outra forma de exclusão.

O *Plano Nacional* (2004) de implementação de Lei 10.639/03, enfatiza que os processos de miscigenação e trocas de culturas vivenciadas pela sociedade brasileira contribuíram para tornar difusas as fronteiras étnicorraciais, em nosso país. Pois, a mestiçagem tem sido usada como forma de escamotear as desigualdades raciais e dificultar a emergência de identidades negras, principalmente através do mito da democracia racial.

Assim, a construção da identidade negra, constitui-se um desafio enfrentado pela escola para a efetivação da lei 10.639/03 e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, empecilho este que pode ser combatido a partir do estudo de textos e análises da Literatura Negra e afro-brasileira na sala de aula, pois constituem-se como instrumentos que favorecem a discussão sobre esse tema.

Considerando que a identidade é sempre a resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou indivíduo afirma por si mesmo, o fato de se assumir como negro no Brasil é também resultado desta identificação imposta pelo outro, a partir de um olhar que incide as características físicas, numa perspectiva quase sempre desqualificadora operada pelo ideal de branqueamento.

Analiso que no âmbito do racismo brasileiro, o corpo negro tem sido alvo de grande investimento pejorativo, não por acaso, os movimentos de combate ao racismo pelo viés da afirmação da identidade negra também têm colocado ênfase na estética corporal, voltando-se à afirmação da beleza negra e à valorização dos elementos estéticos que remetem à ancestralidade africana. Entendo assim, que esse procedimento deve também ser realizado na escola, como um mediador da valorização da estética do negro e da aceitação de sua identidade.

Diante esse aspecto, “O professor deve agir com mais atenção, primeiramente dando o exemplo de não apresentar práticas racistas, depois identificando as relações entre os alunos brancos e os negros, reconhecer o que está acontecendo para adaptar à sua prática de forma a intervir no processo de reconhecimento do outro e de aprendizagem” (PROFESSOR A), em conformidade o professor B defende a realização de “práticas que estimule o diálogo e o debate sobre o assunto”

Acrescento às sugestões dadas, segundo as DCNs das relações étnicorraciais (2004) que:

O ensino de História e de Cultura Afro-brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, o decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, Solano Trindade). [...] (BRASIL, 2004).

Conforme fragmento citado enfatizo, que mostrar aos alunos a participação dos africanos e de seus descendentes na história do Brasil, falar de lutas e das conquistas realizados por grandes nomes, é uma forma de ajudá-los a tomar consciência da importância desse povo, combatendo também o racismo e a crise de identidade existente para muitos.

Assim, além da demonstração da importância dos negros na formação histórica do Brasil, à afirmação da corporeidade e estética negra apresentam grandes potencialidades como estratégias de combate às práticas racistas e afirmação de identidades.

Os conceitos, problemas e reflexões identificadas até aqui, em relação ao tratamento da questão da identidade negra, estão intimamente associadas às dificuldades de trabalhar com o legado exigido pela lei 10.639/03, por isso o questionamento se o que está interferindo é uma crise pedagógica ou uma crise de identidade, afirmo que ambas são as causas dos problemas que tem afetado a Educação em se tratando de relações étnicorraciais.

Portanto, a abordagem da temática em foco exige especial atenção, os desafios e riscos descritos pelos professores da escola Clarice Nunes da Gama devem ser levados em consideração e se apresentar como importantes referências para trabalhos desenvolvidos, tanto na instituição pesquisada como em todas que abarcam o Sistema de Ensino Brasileiro, buscando a implementação da lei 10.639/2003.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas até aqui, reafirmo que o ensino de história, cultura e literatura afro-brasileira e africana possibilita a divulgação e produção de conhecimento, assim como de atitudes, posturas e valores que preparam os professores de Língua Portuguesa e História (foco do meu estudo) para o trabalho com a Lei 10.639/03. Essa pesquisa buscou refletir sobre os dilemas e desafios enfrentados no processo pedagógico, revelando os problemas enfrentados pelas disciplinas para inserir essa temática no currículo. É importante então lembrar, que o critério da não positivação de identidades e desvalorização de culturas pode engendrar processos de mitificação, folclorização e omissão de dados históricos, levando ao silenciamento dos sujeitos e a não inserção desse tema no contexto pedagógico.

Nesse aspecto, ressaltei a importância de alguns conhecimentos para uma abordagem contextualizada da história, cultura e literatura afro-brasileira e africana, assim como no reconhecimento dos conflitos, contradições e relações de poder que atravessam a história de todos os grupos humanos. Sobre a problemática das identidades, foi possível perceber que esse é algum dos principais dilemas que se colocam hoje para a convivência social na escola e que dizem respeito não apenas às identidades, mas a diferentes processos, embates e negociações que envolvem a configuração de campos identitários.

Com a lei 10.639/03, apesar dos 17 anos de promulgação, percebo que ainda é preciso que a escola seja uma mediadora na construção da identidade dos sujeitos e que invista em práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura dos afrodescendentes, contribuindo assim, para o enfrentamento de preconceitos e discriminações.

Como mencionado no decorrer do trabalho as políticas de ações afirmativas foram um grande avanço na área da educação, a atuação do movimento negro e as reivindicações para uma educação equânime para a população negra impactou significativamente nesse processo.

Analisando o histórico de lutas do movimento negro desde as décadas de 1960 e 1970, sabe-se que desde esse período que o MN pressionava o Estado cobrando a efetivação das políticas de ações afirmativas. Entretanto, mesmo com as discussões a respeito do tema e as articulações do movimento, a resistência do governo brasileiro quanto o entendimento do Brasil como um país racista ainda era grande.

Mesmo com uma maior inserção do negro no ensino superior e no mundo do trabalho, as taxas de desigualdades ainda são altas, diante disso, obtém-se a certeza de que devem ser tomadas medidas de reversão desse quadro. Essas medidas, são as chamadas ações afirmativas, que devem ser compreendidas como estratégias de combate às desigualdades raciais no Brasil,

pressupondo o entendimento do significado das demandas relacionadas à população negra, como medidas de reparação em que ações compensatórias sejam efetivamente concretizadas.

Ressalto que infelizmente a cegueira racial é um impedimento à discussão das relações raciais e também da efetiva execução de políticas públicas com foco na raça. A discussão sobre esse tema parece restringir-se ao movimento negro, militantes e universidades, tornando-se assim incipiente no país (mesmo havendo a ampliação por iniciativa do governo federal). Os debates favoráveis no meio acadêmico estimulam a desmistificação de argumentos contrários às medidas de reparação, por entenderem que tais ações voltadas para a população negra seriam uma forma de privilegiá-los e, logo, reforçaria o racismo no país.

Insisto na ideia de que as ações afirmativas precisam ser compreendidas em maior amplitude. É necessário a compensação e reparação das desigualdades que são fruto de uma herança secular de escravidão e injustiças. Ações podem e devem ser estabelecidas em todas as áreas da educação, saúde, mercado de trabalho, pois, ainda presenciamos casos de exclusão e discriminação em abundância.

Evidencio através desse trabalho que na escola, como instituição social, deve-se falar da questão racial no Brasil, focando nas ideias e teorias que influenciaram na construção de um imaginário racista e depreciativo do negro, explicando os conceitos de racismo, discriminação, preconceito, identidade e demais que, de uma forma ou de outra, podem ser usados como artifícios para mudar a ideologia eurocêntrica que conduz a mente dos estudantes, professores e de toda a instituição, revisitando os fatos históricos.

Diante disso, enfrentar o problema é a forma mais coerente, uma vez que nos parece improvável tentar eliminar o racismo de uma vez por todas, até porque ele existe e é alimentado diariamente de forma bem sutil. Portanto, a educação apresenta um papel fundamental no desvelamento dos mecanismos discriminatórios que persistem na sociedade, a escola é a única responsável por estimular o debate sobre racismo, mas também a família.

É preciso destacar que a aprovação da lei 10.639/03 não se restringe a discutir a questão do racismo, da discriminação e do silenciamento da temática no campo curricular como sendo apenas uma questão dos negros, é uma questão da sociedade brasileira, e por isso, precisamos avançar nessa compreensão para que seja assumida pelo estado e pelo povo.

Pensando a lei 10.639/03 em outra perspectiva, entendo ser necessário um acompanhamento e avaliação da mesma, uma vez que sendo uma política de ação afirmativa, objetiva através do seu conteúdo a reparação histórica da população negra no que se refere à educação. Dessa forma, às críticas direcionadas à Lei contribuem para que a mesma avance,

pois o seu conteúdo é bastante complexo, já que no âmbito da educação, bem como da formação de professores, ainda não foi desfeito o imaginário da democracia racial.

A lei é acompanhada das Diretrizes Curriculares que ampliam a discussão trazendo alternativas pedagógicas e orientações fundamentais para a educação das relações étnicas, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

No âmbito das perspectivas positivas, limites e possibilidades da Lei 10.639/03, tenho um olhar otimista a respeito de uma mudança de postura em relação à história, a qual estamos acostumados a ouvir, baseada em fatos e acontecimentos por meio de uma visão eurocêntrica. A partir do momento que a discussão sobre a África, os africanos e os negros, for introduzida no meio escolar, é possibilitado o contato com o universo da cultura de outros povos.

Outro aspecto é o fato de podermos trabalhar o currículo de forma a distribuir igualmente os conteúdos, democratizando os saberes e com isso oportunizar que os alunos tenham contato com a história da África e da cultura afro-brasileira.

Outro ponto a salientar é que a finalidade da lei não é somente de acrescentar conteúdos ao currículo, infelizmente essa tem sido a postura adotada no trato com as questões de África (folclorizando e desvirtuando o real sentido dos textos legais).

As Diretrizes Curriculares enfatizam que o trabalho com essa temática se refere a uma mudança de mentalidade e de visão de mundo para a superação do racismo, além de ser necessário o comprometimento, o improvisado deve ser esquecido para que se supere o etnocentrismo europeu, e se reestruture relações étnicorraciais e sociais.

Essa mudança de mentalidade proposta pelas Diretrizes diz respeito a equívocos relacionados aos objetivos do texto regulamentador, um desses equívocos é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que também são racistas (contexto da ideologia do branqueamento) o que, certamente influencia a subjetividade dos negros. Outro engano corresponde a considerar que a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e o racismo só atingem os negros, uma vez que são processos estruturantes da sociedade que estão atrelados ao imaginário social.

Acredito que, professores, coordenadores, funcionários e alunos exercem um papel singular na escola. O racismo e a discriminação, provenientes de ideias pré-concebidas a partir do imaginário popular, concebidos com base em informações errôneas e distorcidas, contribuem para a proliferação do preconceito, por isso, a instituição escolar constitui em lugar privilegiado

para ressignificar as práticas pedagógicas e contribuindo para o reconhecimento, resgate e fortalecimento da cultura negra.

O professor é nesse contexto, um importante elemento, pois é o mediador do conhecimento, dessa maneira, seu comportamento influenciará na existência de práticas discriminatórias. Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Infelizmente como percebido na pesquisa, os professores da instituição em estudo não apresentam formação continuada referente a temática étnicorracial e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o que dificulta ainda mais o processo para uma efetiva educação antirracista.

Porém, isso não é empecilho para que os mesmos assumam posturas éticas e políticas para ressignificar suas concepções pedagógicas a fins de orientar princípios como o de: consciência política da diversidade (ao conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira), fortalecimento de identidades e de direitos (o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida), ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade).

Afirmo que a nossa formação, enquanto educadores continua atrelada às visões distorcidas em relação à África e à história dos negros no Brasil, compondo assim uma zona de conflito, por isso, a postura a ser assumida é de enfrentamento, e isso é possível a partir do momento que mudamos o foco, não me refiro a substituição de uma visão por outra, mas na oportunidade de se ampliar o foco dos currículos escolares.

Abordar a questão da Lei 10. 639/03 no ambiente escolar torna-se desafiador, o que também se estende aos programas de formação de professores, cuja proposta seria a de trabalhar as questões norteadoras indicadas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História da África e cultura afro-brasileira.

Apesar de o professor ser o mediador na construção do conhecimento, a tarefa de trabalhar e problematizar essas questões, bem como discuti-la no ambiente escolar é compromisso de todo o coletivo. Diante disso, convém pensar o currículo para além daquilo

que se encontra prescrito, numa perspectiva que o considere um lugar de conflitos e disputa de poder.

O currículo escolar é um lugar de circulação de narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. Ressalto a necessidade de se repensar o currículo como instância de poder, pois onde apenas uma história é contada, apenas uma visão é privilegiada perpetuando assim, os preconceitos relativos à história e cultura afro-brasileira, como bem nos lembra a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, sobre o perigo de uma “história única”.

A realização de trabalhos coletivos e projetos interdisciplinares nas escolas para estimular o combate ao racismo e à discriminação são objetivos a serem alcançados e também deverão ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. Para tanto, é imprescindível uma reorganização na estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação continuada, modificar tempos, espaços e lógicas.

Uma das dificuldades apresentadas pelos professores na pesquisa foi referente a necessidade da ressignificação dos conceitos e metodologias (o que ensinar e como ensinar), é preciso priorizar a democratização do conhecimento, investindo em múltiplos saberes, respeitando e acolhendo os saberes dos alunos e suas perspectivas de aprendizagem.

A lei 10.639/03, ultrapassou limites dificilmente confrontados, a África começa a ter visibilidade e a escola pode se tornar um espaço de intervenção pedagógica de combate ao racismo e exclusão de crianças negras e indígenas, podendo assim, emergir projetos coletivos que auxiliem na efetivação da educação antirracista com o propósito de melhorar as relações étnicorraciais.

Dessa forma, concluo que a lei 10.639/03 é um veículo pelo qual podemos colaborar para reverter às concepções construídas historicamente sobre a população negra. O ensino de História, dessa outra perspectiva, reposiciona fatos históricos, retira do silêncio vozes, desconstrói os papéis daqueles considerados heróis e valoriza figuras lendárias como, por exemplo, Zumbi dos Palmares e Luiza Mahin.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, entendo que aspectos da cultura e da literatura afro-brasileira, devem ser estudados cotidianamente, utilizando textos e materiais que retirem a população negra das condições de inferioridade, ou seja, apresentando-os em personagens ou papéis de status mais elevado, assim como a contribuição dos africanos na formação do nosso vocabulário e a valorização da literatura negra.

Compreendo que o ensino citado nesse trabalho, mostra que articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão.

Acredito que além de apresentar aos estudantes dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade.

Durante a pesquisa, foi possível constatar algumas contradições na fala dos professores de Língua Portuguesa e História (no que concerne ao conhecimento e o trabalho com a lei 10.639/03). Afirmo, portanto, que essa discussão deveria compor o processo de formação dos professores. Porém, é imprescindível que na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas que tornem significativos os conteúdos para os estudantes.

Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os docentes pudessem vivenciar, analisar e sugerir estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como objetivo principal.

Torna-se necessário a formação específica para professores do ensino fundamental (foco da minha pesquisa), como o objetivo de aperfeiçoá-lo para uma prática pedagógica com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatada nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Os materiais didáticos por sua vez, necessitam de uma reorganização quanto a representação do negro. A forma com o negro é apresentado nos livros, frequentemente como escravos, sem referência ao seu passado de homem livre e às lutas pela libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o docente ensinar, por exemplo, a história de Zumbi do Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão, debater sobre a organização sócio-político-econômica e cultural da África pré-colonial e também sobre a luta das organizações negras hoje, no Brasil e nas Américas.

A invisibilidade no livro didático, dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, pode ser corrigida por meio de metodologias dialógicas, como, por exemplo, a desconstrução dos estereótipos relacionados a estética negra, a requalificação do conceito de

pobreza, a reconstrução do conceito de minoria. Isso, a partir de questionamentos e referências ao cotidiano do aluno, essas que são estratégias estimuladoras do senso crítico, capaz de despertar no aluno o sentimento de pertencimento a determinado grupo étnico/racial. Tudo isso faz parte de um processo de desconstrução ideológica que abre portas para a possibilidade do reconhecimento e aceitação de valores culturais próprios, bem como, a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade.

Através dos questionários feitos aos docentes da escola Clarice Nunes da Gama, percebi que prática docente, é muito diferente da teoria defendida nas leis (LDB e Lei 10.630/03), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como, do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, acrescento que tais documentos também precisam passar por um processo de análise e reelaboração de conceitos e estratégias, visto as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

A discussão elaborada em toda a pesquisa sobre o panorama histórico da questão racial no Brasil, sobre as políticas públicas antirracistas, as lutas do Movimento negro e a reflexão sobre os saberes escolares, a teoria e a prática educativa em relação à efetivação da Lei 10.639/03, resultou na construção de conhecimentos e opiniões consolidadas sobre o negro e as principais formas de diminuir os preconceitos.

Percebi, também, a partir das leituras e interpretações das respostas às questões colocadas que é preciso reconhecer a escola enquanto espaço de transformação da realidade e lugar de conflitos. As relações nela estabelecidas vão de encontro à diversidade de culturas, saberes e vivências. Contraditório é pensar uma escola democrática sem levar em consideração a importância do combate à exclusão social, da qual estão sujeitos os alunos negros nas escolas.

Saliento que a pesquisa apresenta lacunas que poderão ser estudadas posteriormente, a exemplo da discussão acerca da formação dos professores, focando na prática pedagógica destes e como trabalham a lei na sala de aula, espero que os resultados deste estudo possam contribuir de maneira significativa para uma reflexão sobre os desdobramentos da lei nas escolas, bem como acerca do respeito à valorização da cultura africana no espaço escolar.

Acredito que o grande mérito da lei 10.639/03, como estratégia política, pedagógica e cultural, esteja na explicitação do racismo presente em cada um de nós, pois se não admitimos sua existência, podemos exercer práticas discriminatórias, preconceitos e intolerância.

A lei em estudo, pressupõe outras leituras, novos paradigmas e necessita ser encarada como um processo de luta, embate e construção. Justamente por tratar-se de uma lei não temos

a garantia de que a mesma será efetivamente aplicada na educação básica, nos cursos de formação de professores e educação superior, já que é uma realidade acompanhada da disseminação do ideário da democracia racial que infelizmente prevalece no imaginário social.

Por fim, acredito que uma educação antirracista também se concretiza a partir do momento em que assumimos responsavelmente nossos papéis, comprometidos com a nossa história, memória e ancestralidade.

Portanto, retomando as ideias apresentadas na epígrafe que deu início a esse trabalho dissertativo, afirmo que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, não se resume em ressaltar os sofrimentos dos negros com a escravidão e o seu fim com a libertação dos escravos com a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, mas sim mostrar os motivos que levaram tais fatos a acontecerem. Além de comprovar que a “Libertação” não diminuiu a situação de inferioridade do negro, mas sim introduziu-o num espaço conflituoso, sem levar em consideração a sua história, a sua genealogia e influências para a formação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador; centro de Estudos Afro-brasileiros, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades: a Lei n. 10.639/03 na visão de professores**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. **Conceitos e História** – sobre o uso de conceitos na História e nas Ciências Humanas. [s.d].
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARROS, Zenilda dos Santos. **Educação e relações étnico-raciais** – Brasília: Ministério da educação, 2010.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001, 258p.
- BERND, Zilá. **O que é Negritude**. Editora brasiliense, coleção 209. Primeiros passos.
- BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Agenda Brasileira: Temas de uma sociedade em mudança**; São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, 236 p.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – Pluralidade cultural**. Brasília: MEC / SEF, 1997, p. 121-127.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana**: Brasília, 2004.
- CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. **A eugenia no humor da Revista Ilustrada Careta: raça e cor no Governo provisório (1930-1934)**. Assis, 2014.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Palas, 2001.

DE LA TORRE, C. Identidad e identidades. **Revista Temas, Cultura, Ideología, Sociedad**, Cuba, n. 28, Nueva Época, jan./mar. 2002.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamentos, 2006.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Orgal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4 Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 217-243.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62 (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21 – 40.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005, 236 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONDRA, José Gonçalves. **Homo Hygienicus: Educação, higiene e a reinvenção do homem**. Cad. Cedes, Campinas, v.23, n.59, 2003, p.25-38.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês LA MEMOIRE COLLECTIVE (2.a ed.) Presses Universitaires de France Paris, França, 1968. desta edição, São Paulo, SP, Brasil, 1990.

HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EFMG, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos** - Brasília: Ipea, 2009.

JÚNIOR, Hédio Silva. Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica: Breve Histórico. In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**; Brasil; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

KERN, Gustavo da Silva. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate em torno da democracia racial no Brasil. **Revista Historiador**, n.06, ano 06, janeiro de 2014, p.82-92. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/seis/7gustavo.pdf> acessado em 02 de fevereiro de 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 1924. Tradução Bernardo Leitão... [et al.] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Nísia Tridande, HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil, 1996, 252p.

LINS, Paulo. **Desde que o Samba é Samba**. – São Paulo: Planeta, 2012, p.294.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**; Brasil; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de Hoje** – São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**.- 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da Identidade**. São Paulo: Editora Unesp/Brasília: Paralelo 15, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade Nacional**. – São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RAMOS, Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento, (Coord). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, 170 p.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986 – 2010)** . – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

- ROMERO, Silvio. **História da Literatura brasileira**. 29 ed, São Paulo, Cultrix.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso de idéas que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo/ Rio de Janeiro. Fapesp/ Educ/ Pallas, 2002.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espectáculo da miscigenação**, estudos avançados, 1994.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espectáculo das raças – cientistas instituições e questão racial no Brasil**, São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX**. Afro-Ásia, 18. 1996. 77-101.
- SILVA, Ana Célia da. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à lei 10.630/03**. Salvador; Hetera, 2017.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. In: **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- SILVA, Tadeu Tomaz da (Org). Identidade e diferença. **A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SOUSA, Manoel Alves de. **Brasil Afro-brasileiro: Cultura, História e Memória**. 3. Ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros**. Salvador; centro de Estudos Afro-brasileiros, 2005.
- VENTURA, Roberto. **Estilo tropical: história culturas e polêmicas literárias no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos e procedimentos metodológicos AUTORIZO, a pesquisadora Eliud Pereira de Souza Jácome a expor relatos, assim como, realizar aplicação de questionário sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Unidade Escolar Clarice Nunes da Gama, consentindo também o uso das informações e materiais coletados. Estando consciente do uso desse material para fins de apresentação e publicação da dissertação de mestrado da pesquisadora, realizado no Programa de Pós-graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras – PPGEAFIN, da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, sob a orientação do prof. Dr. Joabson de Lima Figueiredo.

A pesquisadora Eliud Pereira de Souza Jácome assume o compromisso de preservar a identidade dos participantes em quaisquer circunstâncias, mantendo sigilo das informações obtidas tanto no questionário, quanto nas entrevistas e qualquer outro material produzido

Cordialmente, Irecê, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA APLICAÇÃO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Gabinete da Reitoria



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



### QUESTIONÁRIO

Público-alvo: professores de Língua Portuguesa e História da Escola Clarice Nunes da Gama na cidade de São Gabriel-Bahia.

Perfil dos respondentes:

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2- Professor da disciplina: \_\_\_\_\_

3- Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Favor informar o curso: \_\_\_\_\_

4- Há quanto tempo você atua como professor/a?

5- Há quanto tempo você atua nesta escola?

6- Como você se define do ponto de vista étnicorracial?

#### **Sobre a Lei 10.639\03:**

1. Você conhece a lei 10639\03, que implementa nas diretrizes curriculares da educação às relações étnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana? Concorda com a importância dessa legislação?
2. Qual a importância e os benefícios de se trabalhar com a temática referente à lei nas turmas de ensino fundamental?
3. O material didático disponível na escola tem incrementado assuntos em relação a História, Cultura e Literatura Afro-brasileira e Africana? De que forma estes assuntos são trabalhados?
4. Discorra um pouco sobre a forma como esses conteúdos estão apresentados no livro didático.

5. Você trabalha em sala de aula conteúdos que estão de acordo a lei 10639\03, mas que não são apresentados no livro didático? De que forma os alunos recebem esses conteúdos?
6. O que você entende por racismo?
7. Você concorda que o racismo presente no ambiente escolar pode ser um elemento responsável pela evasão ou dificuldades de aprendizagem e interação dentro desse espaço? Justifique sua resposta.
8. Você já vivenciou ou ouviu falar de algum tipo de racismo no ambiente em que trabalha?  
Relate.
9. Em sua opinião, quais práticas do professor/ da escola poderiam diminuir as situações de discriminação e racismo nesse ambiente e na sociedade como um todo?
10. Você tem dificuldades em trabalhar os temas de História e Cultura Afrobrasileira e Africana? Quais são essas dificuldades?
11. Você considera que sua escola/colégio já implementou efetivamente a Lei 10.639/03? Por quê?
12. Que elementos você considera serem obstáculos à implementação da Lei 10.639/03 na Educação Básica? Justifique.
13. Em sua opinião, qual o papel que cumpre o/a diretor/a da escola em relação a real implementação desse ensino?
14. De que forma a família tem participado das atividades escolares? E se tratando de Cultura Afro-brasileira e Africana, como tem sido a participação e reação da família frente ao trabalho com a temática?
15. Quais os seus desafios como professor, para trabalhar com a temática a afro-brasileira?

16. Quais as suas perspectivas de melhoria, em relação ao ensino da temática: História, Cultura e Literatura Afro-brasileira e Africana?
17. Em sua formação como professor(a), você teve instrução de como trabalhar com a temática, ou já participou de algum curso específico?
18. Quais sugestões você daria para tentar diminuir o racismo na escola?
19. Você concorda que as situações de racismo e discriminação dentro da escola podem influenciar na formação de identidade do aluno? Justifique.
20. Qual o seu ponto de vista em relação à efetivação de uma Educação Antirracista? Você acredita que é possível essa efetivação na sociedade em que vivemos? Justifique