

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/2003**

NATALIA VASCONCELLOS DE OLIVEIRA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/2003**

NATALIA VASCONCELLOS DE OLIVEIRA

Sob a orientação do Professor
Aloisio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48d Oliveira, Natalia Vasconcellos de, 1991-
Desafios e Perspectivas da implementação da Lei
10.639/2003 / Natalia Vasconcellos de Oliveira. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2019.
90 f.: il.

Orientador: Aloisio Jorge de Jesus Monteiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2019.

1. Lei 10.639/2003. 2. Movimento Negro. 3. Educação
antirracista. 4. Raça e Estado. 5. Práticas
Pedagógicas. I. Monteiro, Aloisio Jorge de Jesus, 1957
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”


“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

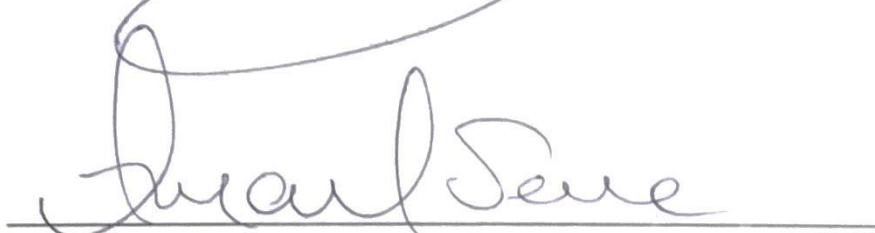
NATALIA VASCONCELLOS DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2019.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Amauri Mendes Pereira. Dr. UFRRJ



Luciana Pires Alves. Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

Esta pesquisa é dedicada a todas as pessoas que fazem parte da minha vida. A todas as crianças, por me ensinarem e despertarem em mim o desejo de querer ser melhor todos os dias. *Eu sou, porque nós somos!*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento mais sincero a que venho expressar neste momento.

À minha mãe Nelci e meu pai Marcos Aurélio, porque sempre me incentivaram, apoiaram e respeitaram as minhas escolhas. E que, apesar de todas as nossas questões pessoais, me ensinaram valores e me motivam, de modo diferente, a não desistir.

À minha irmã Nivia, que apesar dos nossos estilos de vida ser bem diferentes, o respeito, amor e irmandade estão a todo o momento presentes. Ao meu cunhado, Marcos Vinícius pela pessoa incrível que é. E um agradecimento especial a eles por terem gerado a minha sobrinha Maria Elis, uma menina que melhora meus dias, meu humor, despertando sempre o melhor em mim. É muito amor envolvido!

À minha avó Maria (mais conhecida por Dona Mariquinha). Uma mulher incrível!

A todos da minha família que, de certa forma, estiveram presentes durante o meu crescimento enquanto pessoa.

Às minhas amigas Bruna, Edyelle Carolina, Fernanda Luíza, Roberta: vocês têm um lugar muito especial no meu coração.

Ao Professor Augusto César, que se tornou um grande amigo.

Às amizades construídas durante todo esse processo.

À querida amiga Fernanda Brandão com seu jeito sincero, atencioso e preocupado. E tentando sempre ver as coisas por outro ângulo. Onde diz que os acontecimentos durante esse percurso fez com que hoje tenhamos algo a mais: a amizade, a união e o querer sempre o bem para o outro.

À Denise Fernandes, uma mulher incrível, de coração gigante, atenciosa, sempre pronta para ajudar e saber se está tudo bem. Com seu jeito espontâneo, carinhoso, me acolheu diversas vezes. Fica até difícil descrever em palavras o quanto você foi umas das responsáveis por não me fazer desistir durante esse processo. “*Uma sobe e puxa a outra*”. Esse é o nosso lema.

À Vanusa por ser aquela pessoa alto-astrol, que pergunta como andam as coisas, que inspira e incentiva a gente a escrever...

Aos professores que tive o imenso prazer em conhecer, admirar...

Às crianças que fizeram essa pesquisa acontecer e a todas aquelas com que tenho contato diário. Vocês são demais! É por vocês que ainda continuo tendo esperança no mundo e em uma vida melhor para todas e todos.

Ao meu orientador Aloisio J.J. Monteiro por tentar transmitir a tranquilidade dizendo que ia “dar tudo certo”.

Ao professor Amauri Mendes por oferecer leituras que me fizeram compreender melhor as questões envolvendo *a raça* e *o racismo* e por compartilhar histórias.

À professora Luciana Alves, por aceitar participar desse momento.

Ao professor Ramofly Bicalho que topou e participou do momento de qualificação.

A todos os encontros que a vida me proporcionou.

A cada abraço e palavra recebida todo esse tempo.

A todos que lutaram para que hoje pudéssemos permanecer na luta por uma educação que valorize os diferentes saberes, olhares... Visando sempre uma transformação social. Continuaremos na luta por uma Educação antirracista!

Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo. (ALMEIDA, 2018, p. 44)

RESUMO

OLIVEIRA, Natalia Vasconcellos de. **Desafios e Perspectivas da implementação da Lei 10.639/2003**. 2019. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

A pesquisa que proponho desenvolver tem extrema relação com o combate ao racismo. Ela veio sendo pensada e construída a partir de inquietações que surgem quando começo a conhecer e perceber o quanto as desigualdades sociais e raciais afetam a população negra desde os tempos de colonização do continente africano. A partir do momento em que começo minha formação acadêmica e profissional na área educacional, me vejo com um papel fundamental de contribuir para uma melhor educação de qualidade que atinja a todos. E que essa educação valorize e respeite as diferentes vozes, concepções de mundo, cosmovisão; uma educação que precisa compreender a necessidade em manter relações de trocas, cuidados e respeitos com a natureza; uma educação que venha com o intuito de instigar um pensamento crítico e transformações sociais. A Lei 10.639/2003, que altera a Lei maior da Educação (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN -9394/96), fruto das lutas travadas perante a área da Educação pelo Movimento Negro, é um dispositivo legal que visa uma qualidade na educação a partir da Educação para as Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou seja, para uma educação antirracista. Quais tem sido os desafios e perspectivas reais de implementação dessa lei? Para discorrer sobre esse questionamento inicial, no primeiro momento a pesquisa busca trazer o que nos diz a Lei 10.639/2003, junto com os documentos que a regulamenta; o segundo momento é dedicado a falar sobre a construção da ideia raça e do racismo, principalmente levando em consideração um aspecto determinante que é a intervenção das classes dominantes, das elites e do Estado na elaboração de políticas raciais-racistas; no momento seguinte serão tratados, brevemente, alguns pontos referentes à educação para as relações raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, identidade, diversidade, consciência racial, infância e criança e, por conseguinte, falar de uma parte mais prática da pesquisa que consistiu na análise, através de observações dos comportamentos/reações e falas das crianças durante a realização das atividades com dois grupos de crianças e também de uma turma em que dou aula durante a exibição do “O menino que descobriu o vento”. Por último será feitas as considerações finais que envolvem pensar acerca da Lei 10.639/2003 esse processo complexo que envolve a sua implementação.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Educação Antirracista, Crianças.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Natalia Vasconcellos de. **Challenges and Prospects for the implementation of Law 10.639/2003**. 2019. 90 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2019.

The research I propose to develop is extremely related to the fight against racism. It has been thought and built from concerns that arise when I begin to know and understand how social and racial inequalities affect the black population since the times of colonization of the African continent. From the moment I begin my academic and professional education in education, I see myself with a fundamental role to contribute to a better quality education that reaches everyone. And may this education value and respect the different voices, worldviews, worldview; an education that needs to understand the need to maintain relationships of exchange, care and respect for nature; an education that comes with the intention of instigating critical thinking and social transformations. Law 10.639 / 2003, which amends the larger Law on Education (Law of Guidelines and Base of National Education - LDBEN-9394/96), fruit of the struggles waged in the area of Education by the Black Movement, is a legal provision aimed at quality in education from Race Relations Education and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, that is, for anti-racist education. What have been the real challenges and prospects for implementing this law? To discuss this initial questioning, in the first moment the research seeks to bring what Law 10,639 / 2003 tells us, along with the documents that regulate it; The second moment is devoted to talking about the construction of the idea race and racism, especially taking into account a determining aspect that is the intervention of the ruling classes, the elites and the state in the elaboration of racial-racist policies; In the following moment, some points concerning the education for race relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, identity, diversity, racial awareness, childhood and child the behaviors / reactions and speech of children during activities with two groups of children and also a class in which I teach during the screening of “The Boy Who Discovered the Wind”. Finally the final considerations will be made that involve thinking about Law 10.639 / 2003 this complex process that involves its implementation.

Keywords: Law 10,639 / 2003, Anti-racist education, Children.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Manifestação durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Salvador, 1981. Foto: Juca Martins. Acervo: UNICAMP/ AEL (Arquivo Edgard Leuenroth), Fundo Voz da Unidade.	27
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	19
A Lei 10.639/2003	19
1.1 Lei 10.639: Uma conquista política e antirracista.....	27
1.2 Os documentos oficiais.....	31
CAPÍTULO II	41
ESTADO E RAÇA	41
2.1 Raça e Racismo	42
2.1.1 Racismo epistêmico e sistêmico	50
CAPÍTULO III.....	59
REFLEXÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS PARA ATENDIMENTO DA LEI 10.639/2003: a busca por uma Educação para as Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	59
3.1 Por uma Educação para as Relações Raciais e o Ensino da Cultura e História Afro- brasileira e Africana	59
3.1.1 Identidades e a importância da Consciência Racial	63
3.1.2 Quem precisa da identidade?.....	63
3.1.3 Sobre Diversidade... ..	65
3.1.4 O que a construção de identidade tem haver com tudo isso?	66
3.2 Infâncias e crianças	67
3.3 O Campo da Pesquisa.....	68
3.4 Atividades desenvolvidas	69
3.4.1 Olhares fixados sobre um filme: “ <i>O menino que descobriu o vento</i> ”	70
3.4.1.1 O dia da exibição do filme.....	70
3.4.2 Atividades realizadas com alunos do 4º ano do ensino fundamental	78
3.4.3 Atividades realizadas com alunos do 2º ano do Ensino fundamental.....	80
CONSIDERAÇÕES.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

INTRODUÇÃO

O lugar de onde vim (e o seu entorno) é um daqueles locais que costumamos dizer ser “*abandonado pelo governo*”, principalmente porque “dependemos” (direito nosso!) do que é público. Na minha época de educação básica, pensar em cursar uma universidade, ainda mais pensando em uma universidade pública, era considerado algo muito distante¹. Fosse por falta de incentivo em tentar, ou por achar que não era para “nós”². E chega até ser irônico e, ao mesmo tempo, perverso, quando percebemos que estudamos a vida toda em escola pública, mas que isso vai se afunilando e ocorrendo impedimentos para dificultar a chegada a um ensino superior público³. Isso sem contar os desafios que condizem na permanência dentro do espaço universitário. Então, nunca estamos falando em méritos, mas de esforços, às vezes, duplicados, triplicados, para conseguir dar prosseguimento aos estudos. Compreender isso é de suma importância.

E, somente aos 19 anos de idade, iniciando a graduação em Pedagogia, que comecei a compreender melhor algumas questões que antes pareciam “naturais”, pareciam fazer parte da vida de cada um, da nossa história, do cotidiano. O processo de transformação humana, através do conhecimento, dos encontros, das experiências, vivências e do próprio amadurecimento ocorrem durante toda a vida. Nesse caso, a minha vida. E pensar identidade, por exemplo, em um primeiro momento traz todos esses pontos que tem me construído enquanto ser humano e que vem refletindo nas minhas ações, no desejo de um mundo melhor para todos e do acesso de qualidade aos que temos por direito. Ainda estou no processo do aprendizado, das trocas, experiências, dos sentimentos, entre erros e acertos; de conhecer um pouco mais dessa complexidade que são as relações humanas que envolvem tantos tipos de relações. Identidade assim, se constitui em algo inacabado.

¹ Só tive um professor no Ensino Médio que tocou uma vez sobre esse assunto em uma aula. E foi por

² Passei por isso durante o 3º ano do ensino médio, onde já estava fazendo um cursinho pré-vestibular comunitário. Fiquei nesse cursinho quase dois anos e a vaga em uma universidade pública veio na segunda vez em que prestei prova para o ENEM em 2009. Mas o medo e o receio que vinha muito desse discurso de achar que não vai conseguir, por achar que aquele lugar não para mim, é muito comum entre as pessoas que tentavam uma universidade pública. E por vezes, no final das contas, acabavam indo para ensino superior privado.

³ A falta de preparo para os conteúdos de provas de vestibular, as evasões escolares, são alguns.

Participando de projetos de ensino e pesquisa na universidade⁴ durante a graduação, fui me conectando com realidades, com pessoas e histórias. E lendo textos, participando de reuniões e eventos dentro e fora da academia, meu horizonte foi sendo ampliado. Conheci lutas de comunidades tradicionais e a luta por reconhecimento de territórios, e os próprios processos de assumir a identidade quilombola; desconstruções de um padrão normativo e outras estéticas ganhando visibilidade.

Lembro-me da minha colação na Graduação depois de exatos cinco anos. A festa de formatura foi antes da colação oficial. Fui a primeira da família, por parte de pai, a se formar no ensino superior. O orgulho nos olhares de meus familiares, amigos e, principalmente, no dos meus pais, irmã e avós paternos que estiveram presentes, foi emocionante. Passa um filme na cabeça. Minha família paterna é majoritariamente negra. Já na família de minha mãe (majoritariamente branca) fui a terceira ou quarta a obter formação superior dentro do grupo familiar mais próximo. Cresci tendo a possibilidade e privilégios de “escolher” com quem me parecer. Quando era criança já me questionei sobre ser filha da minha mãe, e o porquê de não ter “puxado” mais a ela. Fui ensinada a valorizar muito mais a família dela, que, às vezes, me esquecia de falar da minha família por parte de pai. Era muito bacana falar que meu avô materno era neto de alemães. Puxando uma memória mais recente, durante o tempo em que cursei o pré-vestibular, havia um senhor branco (que fazia parte da coordenação do pré-vestibular) que conheceu um tio meu (já falecido), irmão de minha mãe. Conversando sobre esse tio, comentou do quanto ele era “bom de bola” e quis falar de algumas características dele: *“bem branco, dos olhos azuis”*. E em seguida eu respondi que essas eram as características de minhas tias e minha mãe (Irmãs dele) e disse que herdaram dos meus avós. Informei também que minha mãe dizia que meu avô era netos de alemães (já citado acima). Nesse momento, ele me questionou delicadamente: “E de quem você puxou esse tom um pouquinho mais queimadinho? (apontando para o braço dele)”. A minha reação foi em primeiro pensar no que eu deixei de falar e depois em dizer: “É da família do meu pai”. Refletir sobre isso me deu uma tristeza e me fez questionar o porquê não me veio à cabeça falar também da família por parte de pai sendo esta a

⁴Durante a graduação, participei como voluntária de um projeto de ensino em uma escola localizada na região rural próxima a uma comunidade quilombola situada no interior do estado do Rio de Janeiro. Lá realizamos grupos de estudos e atividades com as crianças utilizando matérias didáticos alternativos. Em sua maioria, as crianças vinham da comunidade remanescente de quilombos. Por conseguinte, fui bolsista de iniciação científica- FAPERJ, e realizamos o projeto na mesma escola. Os títulos dos respectivos projetos são “Trabalhando com materiais alternativos para atendimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008” e “Orientações oficiais e a diversidade cultural: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a cultura escolar numa escola pública no distrito de Lídice (Rio Claro-RJ)”.

minha metade em que durante toda a minha existência até o momento foi a que tive um contato mais próximo e afetuoso. Mas até então eu não entendia o quanto as relações raciais, as questões envolvendo a *raça e o racismo* estavam diretamente relacionadas nessas situações.

Durante minha formação na Educação Básica, ouvia mais sobre as histórias dos povos europeus, dos povos brancos, dos portugueses que “Descobriram o Brasil” do que dos povos indígenas que já habitavam esses territórios. Nada dos povos africanos. Ser negro era sinônimo de escravo, de feiura. Precisávamos dos brancos para nos dar a liberdade - Princesa Isabel; de uma única figura simbólica de luta - Zumbi dos Palmares (Símbolo importantíssimo de luta e resistência contra a escravidão!). Este, que não teve o seu devido valor e visibilidade. A História Oficial silenciava e/ou simplificava as histórias de lutas, resistências e culturas negras e indígenas. Sem contar a marginalização e inferiorização. Os estigmas foram e ainda são muitos. Para alguns, pode parecer repetitivo esse relato. Todavia, acredito que é relevante frisar esse ponto. E a partir do momento em que tais questões ganham evidência, geram pressões e debates na sociedade civil e política, o racismo e outras formas de opressões (como o machismo, homofobia, entre outros), a busca por uma identidade nacional pautada na opressão, exclusão de determinados grupos e a *ideologia do branqueamento*, aponta que a *democracia racial* nunca existiu.

Os estudos das questões raciais, assim como as de gênero, chamaram minha atenção e me mobilizaram a entender mais a respeito. E em um contínuo processo de conhecimento e reconhecimento de mim, me vi enquanto mulher negra, e entendi também, que sou fruto de um projeto de miscigenação, *embranquecimento* idealizado para nossa sociedade, mas que vinha junto ao *mito da democracia racial*.

As tentativas de silenciamento/esquecimento de histórias, origens, culturas, e do próprio *racismo* arquitetado durante o processo de formação da sociedade brasileira; a moderna ideia de raça que foi sendo formada e posta em prática pelo viés político, poder-se-ia dizer que cumpriu seu papel?

Justificativa:

O fato é que pessoas não brancas são as que sofrem com as mazelas sociais. As desigualdades, a discriminação, os preconceitos causados pelo racismo são muitos.

Tudo isso, é cruel e cria uma desumanização⁵. Um exemplo disso são os dados que Sueli Carneiro⁶ (2011) nos apresenta sobre as taxas de empregos e desempregos no Brasil e sobre os valores ganhos. Pessoas negras ainda, em sua maioria, são as que têm os empregos com menores prestígio social e ocupam o maior percentual de taxa de desemprego. E quando pensamos nas mulheres negras esses dados só pioram.

Quando empregadas, as mulheres negras ganham em média metade do que ganham as mulheres brancas e quatro vezes menos do que os homens brancos. As mesmas fontes governamentais já citadas demonstram o tamanho das desigualdades. O rendimento médio nacional entre negros e brancos em salários mínimos assim se distribui: o homem branco ganha 6,3 salários mínimos; a mulher branca, 3,6; o homem negro, 2,9; a mulher negra, 1,7. (CARNEIRO, 2011, p.129)

A temática racial, assim como a de gênero, de classe e tantas outras precisam ser tratadas como centrais nos nossos trabalhos, militância/ativismo. Isso, principalmente, quando tratamos por pensar uma transformação social e na própria construção de *identidades e identificações*. Dentre as inúmeras formas e lugares para abordar tais questões, dentro de um contexto histórico, social, cultural, político e ideológico, a área educacional nos mostra um espaço importantíssimo para debate, desconstruções de práticas racistas, machistas, homofóbicas, assim como qualquer outra forma de preconceito e discriminação.

A pesquisa que proponho desenvolver tem extrema relação com o combate ao racismo. O *mito da democracia racial*, de maneira mais ampla, ainda precisa estar em debate. Sabemos que essa história oficial não é a única e não deve ser pautada como exclusiva nas escolas. Alguns conceitos como *diversidade, diferença, igualdade, identidade, identificação e representatividade* dentro dos Estudos Culturais são essenciais para o desenvolvimento desse trabalho. Principalmente quando ainda ouvimos discursos como o de que “*somos todos iguais*”, e questões que envolvem a vulnerabilidade social por conta do seu pertencimento racial que se difere do que tentam pregar por *meritocracia* e o modo em que isso pode afetar uma criança. Somos todos iguais em que sentido? Somos iguais ou diferentes? E as oportunidades são iguais? O problema não é a diferença, que pode ser visível e fácil de identificar: o problema é que as diferenças (racial, de classe, de gênero) geram desigualdades.

⁵ Essa Desumanização, por exemplo, ocorre quando ouvimos discursos de que “*bandido bom, é bandido morto*”.

⁶ O texto *O matriarcado da Miséria* p. 127-130, se encontra no livro de Sueli Carneiro intitulado: Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.

Dentro do que me proponho a pesquisar, compreender e contribuir, a neutralidade é algo que não existe. O esforço e o recorte da pesquisa devem fazer e propor avanços. No processo de me tornar pesquisadora, tenho aprendido os cuidados necessários. Como por exemplo, o “treino” do olhar, da escuta e da importância da escolha de nossas referências. Acredito que a empatia junto com o desejo de entender e de contribuir para uma mudança efetiva é o que deve mover a pesquisa que tem por seus objetivos: além do registro, definir seu papel social, sua contribuição tanto para os sujeitos (incluindo aqui, a pesquisadora) quanto para a própria academia. Isso também é um ato político. Logo, não me sinto neutra perante essa pesquisa que não é só minha. Ela é parte de um *Ubuntu*⁷, um “*eu sou porque nós somos*” e de um *Lugar de Fala*⁸. Pensar junto com as crianças questões envolvendo processos de construções, produções de identidades outras, trata-se da humanização de um processo.

Essa pesquisa é um pedaço da minha trajetória que é atravessada por muitas histórias, lutas, conquistas, desejos de mudanças.

Todo esse panorama chegou até mim através dos conhecimentos que fugiram de uma visão eurocêntrica de mundo que durante anos me formou dentro e fora da escola. Uma visão que está dentro de uma *Colonialidade*⁹ que impossibilitou o questionamento e que ditou um estado “humano” considerado “normal” de ser e ver. Sobre isso, Marcelino Euzébio Rodrigues e Luiz Fernandes de Oliveira (2013, p. 5) mostram que:

Essa organização ideológica é o que Quijano(2009) chama de colonialidade. Segundo ele a colonialidade ‘sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos (p.73) da existência social e da escala societal. Materializa-se no cotidiano dos povos silenciados por meio de agressões promovidas pelo poder imposto, manifestando-se através dos pensamentos e das práticas hegemônicas colonialistas onde as diferenças culturais são folclorizadas, renegadas e nunca consideradas legítimas. A colonialidade é uma tendência a universalizar e a validar apenas um tipo de conhecimento, que parte de um único lugar de poder, como o único legítimo, a Europa. Diferente do colonialismo que vincula a ideia de dominação /exploração territoriais controlados pela autoridade, ‘a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, em tantos aspectos da modernidade’ (MALDONADO-TORRES, 2007, Apud OLIVEIRA, 2012, p.49).

⁷ *Ubuntu como forma de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectiva*, de Renato Nogueira. 2011.

⁸ Referência ao livro de Djamilia Ribeiro: “*O que é Lugar de Fala?*”, 2017.

⁹ Referência ao texto de Quijano: “*Colonialidade do Poder e Classificação Social*”.

Durante a minha formação, a desconstrução voltada para um rompimento dessa única visão de mundo que foi projetada e posta em prática, só se deu a partir do momento em que ingressei na universidade, tendo aulas, principalmente, numa disciplina que era para tratar da “Educação das relações étnico-raciais”; participando de projetos de pesquisas; conhecendo e sendo atravessada por pessoas, por textos que tinham outros olhares (epistemologicamente falando). O sentimento, no decorrer dessa trajetória, é a de uma venda caindo. Esse processo que ocorreu somente a partir do momento em que ingresso na universidade precisa ser mudado.

Hoje, tenho exercido a função de professora há pouco tempo em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro localizada no mesmo bairro onde nasci e cresci. O que tem gerado grandes desafios, possibilidades e muitos questionamentos.

A pesquisa:

Essa pesquisa veio sendo pensada e construída a partir de inquietações que surgem quando começo a conhecer e perceber o quanto as desigualdades sociais e raciais afetam a população negra desde os tempos de colonização do continente africano. A partir do momento, em que começo minha formação acadêmica e profissional na área educacional, me vejo com um papel fundamental de contribuir para uma melhor educação de qualidade que atinja a todos ou ao maior número possível dentro do meu alcance. E que essa educação valorize e respeite as diferentes vozes, concepções de mundo, cosmovisão; uma educação que precisa compreender a necessidade em manter relações de trocas, cuidados e respeitos com a natureza; uma educação que venha com o intuito de instigar um pensamento crítico e transformações sociais.

Partindo desses entendimentos do que seria uma educação escolar ideal, meu trabalho chega a partir desses desejos. Para isso o conhecimento é um caminho para fazer eu pensar minha prática, socializar conhecimentos e contribuir para uma melhora no fazer pedagógico. Diante dos tempos difíceis, de intolerâncias, violências, opressões, entre tantas questões que têm vindo de diferentes setores da sociedade com cada vez mais força, a necessidade de pensarmos na educação é imprescindível.

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei maior da Educação (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN -9394/96), fruto das lutas travadas perante a área da

Educação pelo Movimento Negro¹⁰, é um dispositivo legal que visa uma qualidade na educação a partir da *Educação para as Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, ou seja, para uma educação antirracista. Quais tem sido os desafios e perspectivas reais de implementação dessa lei?

Para discorrer sobre esse questionamento inicial, no primeiro momento essa pesquisa busca trazer o que nos diz a Lei 10.639/2003, junto com os documentos que a regulamenta; o segundo momento é dedicado a falar sobre a construção da *ideia raça* e do *racismo*, principalmente levando em consideração um aspecto determinante que é a intervenção das *classes dominantes, das elites e do Estado* na elaboração de *políticas raciais* racistas; no momento seguinte serão tratados, brevemente, alguns pontos referentes à *educação para as relações raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, identidade, diversidade, consciência racial, infância e criança* e, por conseguinte, falar de uma parte mais prática da pesquisa que consistiu na análise, através de observações dos comportamentos/reações e falas das crianças durante a realização das atividades com dois grupos de crianças e também de uma turma em que dou aula durante a exibição do “*O menino que descobriu o vento*”. Por último serão feitas as considerações finais que convidam a pensar a Lei 10.639/2003 esse processo complexo que envolve a sua implementação.

¹⁰ No primeiro capítulo será tratado sobre o surgimento e a importância desse movimento social.

CAPÍTULO I

A Lei 10.639/2003

A abolição da escravidão no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava submersa na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997). (SANTOS, 2005, p. 21)

Damos início ao diálogo desse capítulo afirmando que o racismo é uma construção social e que teve seu “papel cumprido” na formação de diversas sociedades. A citação que abre esse assunto mostra como o período da escravidão no Brasil e o que vem a acontecer depois da “abolição” na formação da sociedade brasileira colocou e manteve a população negra em situações de vulnerabilidade social e econômica, carregando muito dos estigmas que começaram a ser criados nos tempos de colonização.

Sabendo que existem histórias oficiais e oficiosas, vamos dizer, resumidamente que: antes do período de colonização, seres humanos¹¹ constituíam povos, comunidades, cada qual com seu estilo, suas culturas, suas organizações políticas, sociais, econômicas em diferentes localidades/territórios. E que, em meados do século XV, homens brancos se impuseram o direito de explorar terras no continente africano, tirar suas riquezas e dominar àquelas pessoas através das relações de forças. Tentando fazer com que acreditassem serem eles próprios seres humanos mais evoluídos, superiores e transformar os “outros” em inferiores para manter uma hierárquica dominação. Controlaram seus corpos e exploraram sua mão-de-obra das piores maneiras possíveis. Estratégias científicas e o uso da força foram utilizadas para isso. Sempre lembrando que o processo de colonização não acontecia de forma passiva. As resistências, lutas,

¹¹ O plural não só mostra um quantitativo de pessoas, mas que dentro desse quantitativo existem diferentes pessoas. Constituindo uma diversidade, uma pluralidade.

estratégias contra esses tipos de violências também existiam. As condições históricas vêm mostrando o grande quantitativo de questões e tensões criadas diante do processo e projeto de colonização¹², que nos dias de hoje ainda afetam pessoas negras e a sociedade como um todo, tendo em vista de que para uns geram privilégios e para outros não¹³.

Passando para o período do “pós-abolição”, que se traduziu em uma “liberdade” para as pessoas escravizadas, observamos somente a continuidade de uma jornada contra o *racismo*, Sales Augusto dos Santos (2005) nos fala sobre o significado da falta de *capital social*¹⁴ na vida da população negra e o que compreenderam diante dessa conjuntura:

sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário lutar por uma ‘segunda abolição’ (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978) e os negros perceberam que precisavam criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis (SANTOS, 2005, p.21)

Poderíamos concluir que, em pleno século XXI, ainda estamos lutando para essa “segunda abolição”? Essa pergunta traz reflexões e, provavelmente, respostas nas quais parece haver muitas histórias que se repetem (ou que são parecidas); por ainda existirem condições sócio-histórico-política que não dão as devidas oportunidades para alterar esse percurso que desvalorizou e desprivilegiou pessoas negras de uma vida digna; e que, por vezes, estamos entre avanços e retrocessos. Isso mostra que permanecemos indo de encontro (e em confronto) com uma construção ideológica que subsiste no imaginário social brasileiro, sendo reforçada por diversas instituições (reproduzido por

¹² MUNANGA, Kabengele. Condições históricas. In: ____ **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 26-36.

¹³ No segundo capítulo falaremos mais a respeito da Ideia de Raça e sobre o racismo.

¹⁴ Segundo Sales (2005, p.21 *apud* BOURDIÉU, 1996: 67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (SALES, 2005, p.21 *apud* BOURDIÉU, 1996: 67)

diferentes vozes, fortalecido por discursos e pelo Estado)¹⁵. Mediante isso, precisamos, cada vez mais, que seja posta em evidência a constituição do racismo, seus efeitos e a importância do combate diário.

Não se trata somente de uma questão econômica, apesar de haver intrínseca relação com as desigualdades existentes entre brancos e não brancos nesse quesito, mas precisamos compreender que o racismo estrutura e mantém mecanismos que favorecem essa permanência e disparidade envolvendo o lado social, econômico, psicológico (relacionado à autoestima, por exemplo), cultural. Tudo isso é, a todo o momento, afetado, agredido por um padrão de sociedade enraizada pelo colonialismo. E desconstruir isso, consiste num trabalho árduo, doloroso e que não é possível ser feito de forma isolada. O Racismo não é um problema do Negro, fato é: isso foi condicionado, instruído e criado por pessoas brancas, em uma visão eurocêntrica, de mundo que queriam (e conseguiram) para se colocarem no centro das relações humanas. Um padrão de sociedade que se impõem como modelo a ser seguido e idealizado.

Quando tratamos de pensar nessas questões que envolvem a temática da Raça na composição da nossa sociedade e no racismo como um produto diante do projeto de Estado-Nação¹⁶, temos o Movimento Negro como referência na luta, enfrentamento diante das diferentes formas de opressão, exclusão que ainda se alastram. E o surgimento do Movimento Negro se dá justamente pela existência do racismo. Sobre o surgimento e o que define esse acontecimento tomamos como base a palavra de Joel Rufino dos Santos (1985):

Há na pauta do movimento negro brasileiro contemporâneo, a seguinte controvérsia: deve-se considerar movimento negro exclusivamente o conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo, tomando-se as lutas do passado escravista e a fase de ‘marginalização’ que se lhe seguiu, como mero antecedente ou deve-se considerar como tal todas as entidades, de **qualquer natureza**, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), tomando-se a luta atual contra o racismo como um simples prolongamento?

Do primeiro ponto de vista, o movimento negro nasceu em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira, e abarcaria, em 1984, cerca de duzentos grupos e instituições, em 21 dos 23 estados brasileiros (84,7% das quais na região Sudeste/Sul). A Frente Negra, nesta visão, aparece como convergência de variadas ações de protesto, reivindicação e mobilização da década de vinte – em São Paulo e Rio de Janeiro (então caminhando para um milhão de habitantes), Recife, Salvador e Porto Alegre; convergência, sobretudo, de fragmentária, mas intensa, ação jornalística. Da mesma forma, a fundação,

¹⁵ Apesar da crescente visibilidade das questões e representatividade negras.

¹⁶ Falaremos mais sobre isso no segundo capítulo.

em 1978, de um Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) teria sido o desfecho natural de um longo caminho ascendente, evolutivo, que (após o fechamento, em 1937, da Frente, por um ato de força) transitou por entidades recreativas, assistencialistas e culturais, em direção à organização explicitamente político-ideológica de hoje. Nesta visão, a complexa dinâmica das relações interraciais desembocou, necessariamente, numa organização dogmática, apta a travar o jogo político institucional.

Movimento Negro é, antes de mais nada, aquilo que seus protagonistas dizem que é movimento negro – e estamos aqui, por analogia, diante daquilo que os físicos chamam de campo de força. (...)

Não é difícil ver que o movimento negro, no sentido estrito, foi uma resposta, em condições históricas dadas, ao **mito da democracia racial**. Esse conjunto de imagens idealizadas, consensual e bastante eficaz, que convençamos chamar **mito da democracia racial**, elaborou-se, com efeito, no bojo da Revolução de Trinta – e é, portanto, uma das instituições reflexas da sociedade brasileira contemporânea. Nem importa a identificação dos diversos intelectuais – Gilberto Freyre à frente – que lhe deram acabamento científico e literário: a crença na democracia racial decorria do senso-comum brasileiro, naquelas circunstâncias históricas; e, ao mesmo tempo, estava entretecida a outros conjuntos de imagens idealizadas, como o da história incruenta, o da benignidade da nossa escravidão, o da cordialidade inata do brasileiro, o do destino manifesto etc.” (SANTOS, 1985, p.287)

Afirmar isso pode ser simples e complexo ao mesmo tempo porque, como já foi dito, lidamos com uma construção histórica que durante muito tempo criou teorias, usou a força, criou um estado de naturalização de diversas práticas, discursos. Politicamente e institucionalmente utilizou mecanismos para tentar branquear a sociedade brasileira através de um projeto que buscava uma identidade nacional. E, apesar das resistências, que precisam ser valorizadas, faladas e retratadas na nossa história sempre, uma vez que a passividade nunca existiu, quando tratamos por pensar no início da colonização, do efeito da escravização durante o movimento de diáspora que foi ocorrendo em diversas partes do globo. No Brasil, no Regime Escravista não foi diferente, a resistência negra se fazia presente nos quilombos, tendo como referência o Quilombo Zumbi dos Palmares, A Revolta dos Malês, A Revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1839), Balaiada (Maranhão, 1838-1841); são exemplos importantíssimos. Assim como, A Revolta da Chibata, A Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN), a resistência negra na ditadura, o Movimento Negro Unificado, o Movimento de mulheres negras, são exemplo da resistência que vão desde as Revoltas ao Movimento Negro Contemporâneo. (GOMES; MUNANGA, 2016).

Precisamos continuar na caminhada de fazer com que situações críticas de nossa realidade não sejam retratadas como uma normalidade e sim, como resquícios de uma história de injustiças que continua. São narrativas que necessitam ser contadas de um

jeito a atingir e afetar a nossa população com o intuito de fazer com que as condições de vida, os direitos, as cidadanias aconteçam de fato. Revertendo o quadro que a mídia, por exemplo, continua a passar, no qual ainda é apresentado um retrato muito aquém do que realmente precisamos enquanto civilização, sociedade brasileira do século XXI. É outra reflexão a fazer: Não podemos deixar de destacar a importância de tratar da *mídia de massa*. Vemos que também temos, de certo modo, ganhado espaço para discutir sobre o racismo em diferentes meios de comunicação. Não podemos deixar de evidenciar que isso é um ganho. Mas até que ponto isso se concretiza em um ganho? Até que ponto a mídia tem contribuído (ou não) para uma ruptura de imaginários sociais ainda colonizados? São questões nos ajudam a pensar sobre essa mídia que há algum tempo têm levantado discussões em alguns espaços acerca do racismo, questões de gênero, entre outros temas, mas que ainda não reverte uma lógica de dominação e predominância de pessoas brancas nos espaços da mídia. E isso tem extrema relação com o racismo institucional. Não é difícil observar que a maioria das atrizes e atores são brancos. E como os telejornais ainda costumam retratar a violência aos corpos negros e os diversos estigmas com muito mais frequência (e sem problematizar) do que seus sucessos e as conquistas do dia-a-dia.

No entanto, o foco dessa pesquisa, é refletir acerca de uma ferramenta que ainda acredito ser de transformação, a Educação. Quando abarcamos nesse campo da e no seu potencial temos que pensar que...

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASÍLIA, 2004, p.7)¹⁷.

É cada dia mais urgente a necessidade de compreendermos mais a fundo o papel da escola no que concerne ao desenvolvimento do ser humano, o conceito de cidadania e democracia na atualidade¹⁸ e a importância do cumprimento de leis nesse processo de

¹⁷ Esta citação foi retirada do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na parte em que é destinada à apresentação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

¹⁸ Na atual conjuntura política e o “momento de crise”, a escola também tem apresentado questões problemáticas no que condiz à sua função social. O fato de a educação ter se tornado um campo de grande potencial para transformações sociais, a escola, sendo um lugar da educação formal, institucionalizada,

formação humana. Em relação a isso, o Movimento Negro Brasileiro, que tem diversas entidades espalhadas pelo Brasil, utilizou diferentes técnicas sociais para iniciar mudanças no que diz respeito à recomposição e ressignificação de um *capital social sequestrado* (intencionalmente)¹⁹. Lutando no meio político, além do fortalecimento e resistência cultural sendo exercida. Uma das técnicas sociais criadas na tentativa de começar essas transformações foi voltada para a *valorização da educação formal* (SANTOS, 2005). Durante tempos, o Movimento Negro viu na educação formal uma maneira de ascender socialmente, área pela qual poderiam iniciar uma mudança socioeconômica no pós-abolição.

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração socioeconômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização.” (SANTOS, 2005, p.22)

Contudo, durante a luta por esse espaço, entendendo que a educação formal tem a escola como um local de formação, o autor afirma que:

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Logo, a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses. Conforme o militante e intelectual negro Abdias do Nascimento(...). (SANTOS, 2005, p. 22).

Diante desta constatação com relação à educação brasileira, o Movimento Negro, que já vinha compreendendo a importância de a Educação entrar em suas pautas de reivindicações para mudar esse percurso de reprodução das desigualdades e discriminações raciais perpetuadas nas escolas com objetivo de manter determinadas

ainda carrega um dever de tratar de diferentes assuntos, temáticas que são e estão presentes no nosso cotidiano e na história da formação da nossa sociedade.

¹⁹ Decidi usar essa expressão por estarmos lidando com pessoas que, antes do período de colonização, tinham seu *capital social* dentro de suas concepções de mundo no que condiz diferentes campos de relacionamentos sociais.

condições e relações na sociedade, transformou-se em um ator político (GOMES, 2017) para propor ações que buscaram criar Políticas Públicas que tratassem das questões e temáticas raciais. Assim, trago o seguinte ponto quando tratamos da formação da nossa sociedade, no viés educativo: o Racismo estruturante que, desde os primórdios da Educação brasileira, é reproduzido a partir da ausência, exclusão, distorção de determinados conteúdos, pela falta de posição contra atitudes racistas e de ensinamentos antirracistas; assim como a dificuldade de acesso e permanência de estudantes negros nas escolas, durante muito tempo e ainda hoje, quando nos referimos, por exemplo, à evasão escolar. Essas são formas de manter pessoas negras em situações de inferioridade e à margem da sociedade.

Para iniciar uma mudança significativa desse contexto, os primeiros passos são admitir e compreender a existência do racismo para, então, combatê-lo no através do campo político e *institucional*, lutando contra a ideia, que muitos defendem, da *meritocracia*²⁰ nos campos de disputas por ascensão social e escolhas de carreira, por exemplo. Assim como, a necessidade de reconhecer a luta do Movimento Negro e sua história diante desse enfrentamento. Torna-se imprescindível rever o modelo de Educação excludente e racista tendo como pressuposto que a Educação e o ensino devem ser para todos. E, se falarmos de cidadania e em estado democrático, estamos tratando de princípios de direitos básicos à vida; entre direitos e deveres garantidos e que precisariam ser postos em prática.

A escola como um dos espaços de formação no que concerne à Educação Básica, é tida como um lócus que se tem e se pretende projetar na sociedade a partir do momento no qual a mesma ganha status. O Movimento Negro percebeu isso! Segundo Santos (2005, p.23-24), “a agenda de demandas dos movimentos negros parece intensificar mais aquela reivindicação na esfera educacional após o ressurgimento dos movimentos negros em 1978”. O autor traz em seu texto uma nota de rodapé para discorrer um pouco a respeito do “ressurgimento”, isso não significa que o movimento deixou de existir, mas que durante a ditadura militar ocorreram refluxos devido àquele sistema repressor. O autor afirma que:

as organizações sociais negras não desapareceram por completo
(ANDREWS, 1998), de vez que ainda havia muitas entidades negras em

²⁰ Quando falamos da existência do racismo e do que pode vir a causar na sociedade brasileira em vistas de desigualdades sociais e econômicas, não podemos deixar de falar no conceito de mérito em nossa sociedade, que defende a igualdade de forças de luta quando as condições e oportunidades não são as mesmas para todos. As cotas, por exemplo, não existem por acaso.

atividade em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros estados, mas esse período não foi dos mais propícios para a militância negra antirracista, pelo menos, para aquela de orientação explicitamente mais política, como a que emergirá em 1978. Na realidade, no auge da ditadura militar nem no campo acadêmico houve liberdade para se pesquisar e/ou discutir a questão racial no Brasil. Conforme Carlos Alfredo Hasenbalg, “o período que vai aproximadamente de 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais estimulados para pesquisar e escrever sobre as relações raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como questão de ‘segurança nacional’. Em 1969, as aposentadorias compulsórias atingiram os mais destacados representantes da escola paulista de relações raciais. Além disso, houve falta de dados: por ‘motivos técnicos’ a pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970. (HASENBALG, 1995: 360 apud SANTOS, 2005, p.24).

Ainda sobre esse assunto, Nilma Lino Gomes em seu livro, *Movimento Negro Educador (2017)*, também vem mostrando sobre como o Movimento Negro vinha atuando durante a Ditadura Militar:

Os mundo Pinho (2003) nos alerta para a existência de diversos grupos em diferentes lugares do país. No Rio Grande do Sul destaca-se o Grupo Palmares, e em Campinas o Grupo Evolução, fundado por Thereza Santos e Eduardo Oliveira (1971). Cita, também, o Festival Comunitário Negro Zumbi (Feconezu), que existe desde 1978 em São Paulo; o Movimento Negro Unificado(MNU), fundado 1978 em São Paulo, e de caráter nacional; o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro), fundado em 1980 em São Paulo; o Instituto de Pesquisa de Cultura Negra (IPCN), no Rio de Janeiro; a Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil (Secneb), entre outros. (GOMES, 2017, p.26).

Dessa forma, constatamos que o campo da Educação há tempos é uma grande bandeira de luta do Movimento Negro porque tem um relevante papel social quando partimos por pensar numa busca por conhecimentos, transformação social, por formação humana e por formar cidadãos com pensamentos críticos e atuantes na sociedade. As possibilidades que a Educação nos dá são inúmeras e têm grande peso para a realização de mudanças significativas na vida humana.

Segundo Carlos Hasenbalg (1987), a agenda de reivindicações das entidades negras contemplava basicamente as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.

- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987). (SANTOS, 2005, p. 24).

Figura 1: Manifestação durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Salvador, 1981. Foto: Juca Martins. Acervo: UNICAMP/ AEL (Arquivo Edgard Leuenroth), Fundo Voz da Unidade²¹.



1.1 Lei 10.639: Uma conquista política e antirracista

No campo político de atuação, o Movimento Negro conquistou ações afirmativas²² que vêm somar na luta contra o racismo e por reparação diante do processo histórico da escravidão e pós-escravidão no Brasil. Uma dessas ações se concretizou na elaboração da Lei 10.639/2003²³ que altera a Lei maior da Educação

²¹ <https://www.cecult.ifch.unicamp.br/pf-cecult/public-files/noticias/10589/folder-abolicao-pos-abolicao-2018.pdf> (acessado em 30/06/2019).

²² “[...] constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. [...] elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou.” (MUNGANGA e GOMES, 2016, p. 186)

²³ Essa lei foi alterada posteriormente pela 11.645/2008 para incluir a obrigatoriedade nos currículos oficiais as “Histórias e Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena”.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm - acessado em 17/06/2018.

que é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN- 9394/96). O texto da LDBEN 9394/96 nos diz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Contudo, mesmo amparando os trabalhos que visam incorporar a temática racial e combater o racismo, ainda é uma lei que está em fase de inserção no campo da educação, apesar de já ter completado pouco mais de 16 anos desde sua promulgação. Trata-se de um processo lento, com dificuldades em sua implementação no cotidiano escolar. Pensar nesse sentido é atentar-se de que a Lei 10.639/2003 traz possibilidades, mas muitos desafios na área educacional, pois se trata de um processo que enfrenta dificuldades a uma real efetivação. E um dos motivos se revela pelo fato de entrar em conflito com um imaginário social que tem naturalizado diversas práticas racistas e discriminatórias há tempos. Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013, p.2) diz que:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Pautar os avanços que ainda precisamos é de extrema relevância, porque estamos falando de um processo que visa reparações históricas de direitos sociais e de um (re)conhecimento que envolve uma valorização do eu e do outro. Consideramos que esses processos também refletem no que intitulamos de uma boa qualidade na educação.

Quando pensamos na busca por essa boa qualidade, o investimento e ações passam por ter uma educação antirracista. Isso, sabendo da importância de outras intersecções na busca do que acreditamos se concretizar essa aspiração, que envolve inúmeras outras questões, problemáticas presentes na nossa sociedade. Precisamos superar certos imaginários sociais construídos ao longo do tempo dentro de um Pensamento Social que carrega estigmas, exclui e oprime e reinventar e estabelecer outros que agreguem e respeitem pessoas nas suas diversidades, gostos, jeitos, desejos, diferenças.

A Lei 10.639/2003, enquanto uma política educacional, traz grandes contribuições quando percebemos o quanto a temática Racial tem ganhado espaço para legitimar debates e oferecer formações. Mesmo sabendo que ainda estamos longe de um ideal do que essa lei pode alavancar, todos os educadores precisam e devem reconhecer a importância da lei! Por exemplo, o fato de o dia 20 de novembro, que é considerado o Dia Nacional da Consciência Negra, estar presente no calendário escolar oficial como nos diz o *Art. 79-B* da LDBEN 9394/96 mediante a implementação da 10.639/2003, é um avanço na visibilidade da Cultura Negra, pois tem relação com a possibilidade de resultar em discussões sobre o fato de consciência negra ser tudo aquilo que traz uma mistura entre o cultural e o ato político contra o racismo e propiciar o respeito a diversidade compreendendo que ser diferente não pode ser algo que determine e julgue o outro a partir de um padrão de exclusão pré-estabelecido; assim, como o 13 de maio se constituiu em um dia de denúncia contra o racismo. Cabe ressaltar que, mesmo tendo esses marcos destacados aqui, ainda existem muitos entraves que tentam deslegitimar as conquistas, um exemplo disso, ocorre quando são reproduzidos discursos de que “*deveríamos ter o dia da consciência humana*” como forma de tentar silenciar o que representa o dia 20 de novembro.

Alcançar o campo político foi essencial para avançarmos e continuarmos na luta com nossas pautas, que passam por reparações que nos garantam direitos entre tantas outras coisas que, durante muito tempo, foram retiradas e saqueadas de nossos antepassados. Entretanto, a busca por igualdade racial, igualdade de oportunidades, melhores condições de vida, e as conquistas de Ações afirmativas, a visibilidade e o reconhecimento da problemática da questão racial no Brasil também causam incômodos a grupos que se constituíram privilegiados e que tentaram, e tentam, disseminar discursos da *meritocracia* (como foi dito anteriormente) para a sociedade e, por muitas vezes, da existência de um “racismo reverso”. As conquistas no meio político, do reconhecimento do *racismo*, a visibilidade das discussões não só no âmbito da questão

racial, mas, também, das que envolvem questões de gênero, segundo Sueli Carneiro, incitam uma *Reação Conservadora*²⁴.

O Movimento Negro Brasileiro, enquanto um movimento social que vem para denunciar o racismo e lutar pelos direitos essenciais à vida e de valorização da História e cultura Africana e Afro-brasileira traz questões que envolvem a temática racial no Brasil em intersecção com diversas outras para tratar de caminhos de lutas, reparação, resgates e melhorias para a população negra brasileira. A Lei 10.639/2003, assim como a 11.645/2009 que altera a 10.639/2003 para incluir a história e cultura dos povos indígenas, são consideradas uma grande conquista nesse sentido por trazerem não só a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana e dos povos indígenas nas diversas instituições de ensino, mas também por possibilitarem combater o Racismo e pôr em evidência outras formas de produzir conhecimentos e apresentar o outro lado da História Geral e do Brasil. Isso, mesmo sabendo que para uma real efetivação dessa Lei ainda é preciso haver mais investigações e ações.

Optei por ressaltar a importância da Lei enquanto uma ação afirmativa e de estratégia de combate ao racismo e da reprodução das desigualdades raciais; de valorização das histórias e culturas da população negra brasileira; e compreender o quanto ainda existem entraves que dificultam sua real implementação.

Dialogar com a Lei 10.639/2003 dentro de um viés reparatório e de combate é proporcionar outras formas de ver e dar sentido ao mundo, de valorizar o ser negra e negro na sociedade brasileira, assim como construir outras relações sociais e raciais entre os diversos sujeitos sociais, acabar com estereótipos, assim como criar o respeito à diversidade. É uma luta não só por um *não-silenciamento*, e sim, também por *pertencimento* e pela *educação de boa qualidade*. Tratar e garantir a implementação da lei também é combater a *Colonialidade* (QUIJANO, 2009) que, mesmo sendo um elemento vinculado ao *colonialismo*, vai além por ter relação com a questão de dominação através do conhecimento/saber (epistemologia), isso se torna essencial.

Ao longo da formação da sociedade brasileira é indissociável a questão racial, de gênero na construção de valores, costumes, ensinamentos que abarcam opressões, exclusões. As desigualdades sociais, raciais (entre outras) instauradas no processo de constituição do Brasil, e em outros lugares do mundo, ainda permanecem. Porém, o

²⁴ Esse termo é um subtítulo do primeiro capítulo sobre Direitos Humanos: “A questão dos direitos humanos e o combate às desigualdades: discriminação e a violência” de seu livro “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”, de 2011.

modo como são tratadas tais questões, muitas vezes, mostram o quanto a sociedade ainda se encontra presa em um conservadorismo que é tradicionalmente excludente, elitista e meritocrático.

1.2 Os documentos oficiais

Com as leis que geram políticas públicas voltadas para as questões sociais e raciais, como é o caso da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) torna-se impossível ignorar as lutas, resistências e as diferentes formas de organização do Movimento Negro que contribuíram para romper com o sistema escravagista, em prol da implementação do processo de democratização do Estado e da sociedade brasileira. Gomes (2017) ressalta o quanto as ações, demandas, denúncias, realizações, feitas fizeram com que o Movimento Negro assumisse o lugar de protagonismo de um ator político e educador.

O reconhecimento da existência do *Racismo* no Brasil, além de pôr em xeque o *mito da democracia racial*, conquista o reconhecimento da diversidade étnico-racial e da luta pela igualdade social. Esses são dados importantíssimos da história de conquistas do Movimento Negro Brasileiro. A Lei 10.639/03 representa uma porta aberta para se conhecer as raízes e a história da África; conhecer o processo de desenraizamento dos povos negros; o regime de escravidão; conhecer a cultura afro-brasileira e compreender suas ressignificações junto à sua contribuição na formação e desenvolvimento da nação brasileira. Permite, igualmente, problematizar o *mito da democracia racial* historicamente produzido; identificar os fenômenos do preconceito racial, dos estereótipos, estigmas; e, por conseguinte, a desigualdade social e racial que se estabeleceu entre os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Portanto, é de grande relevância a concretude dessa legislação no sistema educacional.

É válido dizermos que, mesmo antes da chegada dessa Lei que altera a Lei maior da Educação, conforme Santos (2005) afirma que, ao longo desse processo de reivindicações na área educacional, alguns Estados e Municípios já estavam reconhecendo a necessidade de mudanças nas normas que regiam o sistema de ensino no que tange questões envolvendo a temática racial, Santos (2005) diz que:

Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que

disseminavam preconceito e discriminação raciais. As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6ª e no artigo 163, § 4ª, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte apud Silva Junior, 1998: 115 e 173).

Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina apud SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro apud SILVA JUNIOR, 1998: 212). (...) Mais do que isso, as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino, como veremos a seguir. (SANTOS, 2005, p. 25-26)

Esse fato já traduzia um avanço dentro do quadro político. Pois, com isso, a Lei 10.639/2003 concretiza um movimento nacional que já estava acontecendo em menor escala dentro dos Estados e Municípios. Falaremos um pouco sobre alguns desses Documentos que consolidam e orientam para a implementação da Lei 10.639/2003, mas que, como já vimos (e continuaremos falando a respeito) permanecem muito distante da efetivação real que se aproxime do que temos frisado acerca da *Educação para as Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

O Conselho Nacional de Educação desencadeia um processo de regulamentação consubstanciado no Parecer CNE/CP nº03/04 (de 10 de março de 2004) e a Resolução 01/04 (de 17 de junho de 2004)²⁵, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer vem a regulamentar (junto a outros documentos) e concretizar politicamente, a luta do Movimento Negro frente à Educação brasileira com o assunto: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. É importante destacar que durante esse processo de construção

²⁵ Integra do Parecer e da Resolução: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf; <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> (acessados em: 01/08/2019).

do documento, tínhamos Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva fazendo parte da comissão, sendo uma das conselheiras²⁶ e assumindo o papel de relatora do parecer. Isso corrobora, em vista de ação política do Movimento Negro, um ganho dentro desse cenário. Pois, ali estava uma representante e, ao mesmo tempo, estudiosa das questões raciais no Brasil.

Gaúcha de Porto Alegre, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com licenciatura em português e francês e tem trajetória no âmbito da Educação. Do magistério nas redes pública e particular, partiu para a busca de maior preparo, aprofundando a formação profissional.

Da docência e coordenação pedagógica no Ensino Médio em escolas como Godói e Sévigné ou cargos técnicos na Secretaria de Educação do RS, Conselho Estadual de Educação do RS e atividades ligadas à Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS), foi chamada para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de onde irradiou suas potencialidades em ações vinculadas à Universidade de São Paulo (USP) e eventos científicos pelo Brasil e países como Peru, México, EUA, Canadá, Senegal.

Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004. O documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Fonte:* http://www.palmares.gov.br/?page_id=26889 (acessado em 1/08/2019).

No início do Relatório, não ficam explícitos a ideia central da pretensão desse documento, nem a quem ele se destina. São trazidos dados que são referentes à própria emergência da existência de uma Lei Nacional voltada para questões étnico-raciais, já que nos estados e municípios estavam ocorrendo mudanças nas Leis locais e em virtude de se cumprir o que a própria Constituição de 1988 vinha sinalizando, assim como as pressões que os movimentos sociais faziam. Além disso, vem mostrando o quanto esse Parecer foi construído a partir de estudos, pesquisas e consultas (feitas através de questionários) realizadas com diferentes atores sociais para tentar expor no documento o real valor dessa Lei.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na

²⁶ Outros conselheiros: Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

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

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.⁽¹⁾ Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (Parecer CNE/CP 03/04)

É importante salientar que os dispositivos legais que visibilizam e normatizam as questões e a temática racial têm um enorme significado no sentido de orientar, propor caminhos, informar, como deve ser realizado trabalho. Assim como levam de modo direto e dinâmico no decorrer do texto, os pontos que precisam ser tratados e refletidos no que diz respeito às questões raciais para as práticas de ensino e aprendizagens.

Partindo, por exemplo, de pedagogias que visem uma reeducação dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar; a importância dos aportes pedagógicos; materiais; condições para o trabalho; a formação dos profissionais da educação para o desenvolvimento de uma educação e reeducação das relações raciais; entre outros. Isso refletiria na sociedade porque a escola, sendo uma instituição social, está no interior dela. Quando tratamos da efetivação e do sucesso de Políticas Públicas, institucionais, pedagógicas, tendo por objetivo as *“reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros”* (BRASIL, 2004, p.5), precisamos *“(...) de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens”* (BRASIL, 2004, p.5) para obter êxito. Dando continuidade ao que trata do Sucesso de Políticas Públicas, institucionais, pedagógicas, acrescenta-se que:

(...) em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Parecer CNE/CP 03/04)

Em vista do que isso representaria para o campo educacional, para uma mudança efetiva de comportamento, atitudes e percepções diante das relações sociais e raciais, estaríamos em um crescente no quesito educação de boa qualidade. Só que vemos também que todo esse percurso envolve trabalho, responsabilidade, comprometimento, visões de mundo que respeitem a diversidade, a busca por cidadania para todos por um Estado democrático de direito. Ou seja, a escola é apenas um dos espaços em que o processo acontece, mas não se limita aí. Ela transcende os muros. Logo, se a escola apresenta diversas questões que têm impedido essa reeducação para as Relações Étnico-Raciais (aqui é esse o caso, mas existem outras reeducações que precisam ser feitas), significa que no interior da sociedade algo está ocorrendo e travando esses avanços. Isso demonstra que para além dos documentos e de tudo aquilo que eles orientam, exigem, direcionam e propõem. É necessário entender que as tensões existentes e os modos como a sociedade e os diversos atores sociais que a compõem reagem, agem (ou não) sinalizam (entre discursos e práticas) questões que vão mostrar diversos aspectos do Racismo na sociedade. E é justamente pelas tensões e os sintomas que atores sociais que

já estão envolvidos na luta contra as discriminações raciais e os diversos tipos de preconceitos e opressões, precisavam se juntar, apesar da própria diversidade de pensamentos dentro desse grupo, para se fortalecerem nas ideias, na motivação e para ganhar outros atores sociais para essa luta e ter um aumento de profissionais da educação engajados e motivados nessa jornada. Lembrando que:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (Parecer CNE/CP 03/04)

Como diz a citação acima, precisamos quebrar alguns equívocos com relação à questão racial, compreender e levar para o ambiente escolar o seu papel diante desse tema. E sempre ressaltando o fato de que se todos os atores sociais estivessem envolvidos e comprometidos com a área educacional, cumprindo seus papéis com relação ao que seria a mudança a fim de descolonizar os currículos e as práticas de ensino e aprendizagens na escola, estaríamos caminhando em direção a uma reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. Além de tudo, permanecemos em uma luta política de real reparação e contra um imaginário social brasileiro que ainda perdura.

A resolução CNE/CP 01/04 (que é fundamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04), como já foi comentando em outro momento, serviu para instituir “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*” (BRASÍLIA, 2004, p.1). O corpo de seu texto vem delimitando em artigos, parágrafos, o que precisa ser realizado, que órgãos, atores sociais são responsáveis pela implementação (com a ressalva de que precisa ser cumprida em vista de Lei) das Diretrizes no que envolve as questões e temática racial nos estabelecimentos de ensino.

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

positivas, rumo à construção de nação democrática. (Resolução CNE/CP 01/04)

Em vista de destacar o que as normas trazem de orientações e deveres voltados para uma Educação das Relações Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, há uma preocupação com relação à divulgação desses documentos, de como tem sido os trabalhos e o modo em que têm ocorrido as fiscalizações. São questões que carecem de investigações. Pois, ações isoladas não produzem impactos ou efeitos satisfatórios no campo das políticas públicas. Importante ressaltar que somente em 2009, após a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é que se implementa um *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. O Plano Nacional tem por finalidade:

(...) a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009, p. 16)

Foi construído com o intuito pedagógico de auxiliar o cumprimento das Diretrizes, isso é um marco. Contudo, precisaríamos apreender a visibilidade e o acesso a esse documento. Os objetivos específicos do Plano Nacional, traduzidos de forma sintética, são:

- a) cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- b) desenvolver uma política de formação de professores (as);
- c) colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para implementação da respectiva Lei;
- d) promover o desenvolvimento de pesquisa e produção de material didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares;
- f) criar agendas positivas para disseminar das respectivas leis para consolidá-las como política de Estado. (BRASIL, 2009).

Aqui podemos questionar novamente os desafios enfrentados na execução desta Lei. Quando o Plano se refere a “todos os sistemas de ensino”, compreende-se em sua abrangência municipal, estadual e federal, ou seja, a participação e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos com a educação e todas as suas modalidades e níveis. Contudo, se em nível nacional existe a garantia de uma sustentação legal, a sua efetivação pelas Secretarias de Estado de Educação e de Municípios, encontra muitos obstáculos. Do mesmo modo, podemos afirmar que a concretude dos objetivos específicos do Plano Nacional irá ocorrer em períodos de curto, médio e longo prazo e todos eles pressupõem enormes desafios a serem enfrentados, como por exemplo, eficiência dos mecanismos institucionais até rubricas orçamentárias para que a lei seja implementada. Dada essa complexidade, o Plano Nacional elenca as atribuições para cada um dos atores da educação brasileira: sistemas de ensino; Governo Federal; Governo Estadual; Governo Municipal; Conselhos de Educação; Instituições de Ensino; Rede Pública e Particular de Ensino; Instituições de Ensino Superior; Coordenações Pedagógicas; Grupos Colegiados e Núcleos de Estudo; Fóruns de Educação. (BRASIL, 2009). Como se vê, ainda existem muitas questões que acabam causando entraves entre o que está escrito e o seu cumprimento²⁷. Entre a implementação de leis na área da educação e sua efetivação há lacunas e muitas questões que expõem como determinados grupos sociais e, por isso, “representantes do povo” continuam tratando algumas temáticas.

Quando discorremos acerca do que a Lei 10.639/2003 diz sobre a sua importância, enquanto uma Ação Afirmativa, sua existência tem por aparato um viés de Reparação, Valorização das Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas, tratar da diversidade, assim como, trazer significados positivos para as Identidades (que são plurais e se encontram em constante construção e transformações políticas, sociais, históricas), é fundamental falar do Reconhecimento.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de

²⁷ Tais questões podem envolver desde interesses políticos, os próprios posicionamentos de representantes do judiciário, fiscalização, entre outros.

que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas 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. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (Parecer CNE/CP 03/04, 2004)

É fundamental, também, exprimir as questões políticas e sociais em torno da efetivação da Lei 10.639/2003, apesar de os documentos que visam dar suporte para o seu cumprimento, serem marcos importantes. Mas, as lutas contra o racismo são

diárias, logo alcançar outros patamares e construir outras práticas educativas e relações necessita de cuidados e um olhar diferenciado. Pois, somente os dispositivos legais não dão conta. Apesar de serem avanços, não funcionam sozinhas. As mudanças não acontecem em um passe de mágica. Logo, garantir a aplicação da Lei é dever e todo educador.

CAPÍTULO II

ESTADO E RAÇA²⁸

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil. (Carneiro, 2011, p.15-16)

É importante destacar, assim como fez Silvio Almeida em seu livro *O que é Racismo Estrutural?*²⁹ que esse capítulo não tratará somente das construções dos conceitos *raça* ou *racismo*. Mas sim, considerações a partir da Teoria Social, nesse ponto corroboro com Almeida quando diz que “a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo.” e que “o significado de raça e racismo, bem como suas terríveis conseqüências, exigem dos pesquisadores e pesquisadoras um sólido conhecimento de Teoria Social” (p. 15).

Não saberíamos datar exatamente quando o termo *raça* começou a ser utilizado, mas como veremos no decorrer desse texto, identificamos que é um fenômeno da modernidade e traz no seu interior uma forte ideia de classificar, categorizar diferenciar seres humanos através de distintas ciências.

Quando analisamos a epígrafe que inicia essa parte dissertativa junto às tentativas de buscar uma melhor compreensão acerca do conceito que temos de raça, de

²⁸ Referência ao texto de Carlos B. Vainer, *Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias*.

²⁹ Esse livro da coleção *Feminismos Plurais*, importante iniciativa que reforça a luta contra o racismo no Brasil.

racismo e das condições históricas em que o termo foi inventado e arquitetado, percebemos que o racismo é algo que acontece de modo muito complexo no interior da sociedade e, conseqüentemente, das relações sociais. Porque estamos falando que raça e o racismo em si não são acontecimentos? Porque, ao contrário disso, são modos de organizar sociedades tendo como base a constituição política e econômica das mesmas. É, por isso, que termos como *raça, gênero e classe* não podem ser dissociados dos estudos que envolvem uma melhor compreensão das sociedades contemporâneas. Contudo, costumamos fragmentar esses termos, para tentar explorar melhor tamanhas questões que assolam aqui, a sociedade brasileira e os meios como ela tem sido conduzida. Alguns autores como Almeida (2018), Carneiro (2011), Pereira (2010) e Vainer (1990) nos ajudam a compreender um pouco mais acerca dessa invenção social no que concerne à estruturação do Estado e de uma nacionalidade. Vamos tentar discorrer nesse momento sobre a necessária compreensão da raça, das relações estabelecidas em torno dela e os modos de em que o racismo acontece.

2.1 Raça e Racismo

No campo das Teorias Raciais, Pereira (2010) traz um levantamento do pensamento científico no que envolve a questão da raça (antes mesmo de se ter esse termo) de diversos intelectuais do século XVIII e XIX.

A moderna ideia de raça – que associa as diferenças culturais e morais à características biológicas, genotípicas e fenotípicas, hierarquizando os diversos grupos humanos – é uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano, que surge apenas em meados do século XVIII e se consolida a partir da segunda metade do século XIX, justamente durante o período em que o imperialismo europeu se fortalecia. (PEREIRA, 2010, p.33).

A “moderna ideia de raça” a que o autor se refere foram tentativas lançadas por um pensamento científico que implicou nas construções da ideia de raça pelo mundo. A partir disso, Pereira (2010) foi traçando uma “genealogia” acerca da construção desse conceito, pelo pensamento científico europeu e norte-americano e interpretações realizadas “por negros, brasileiros e na diáspora, desde o século XX”. (PEREIRA, 2010, p.30). Trata-se de uma linha do tempo, sem ter o início preciso, para chegarmos à complexidade que gira em torno do termo raça e do próprio racismo.

As teorias raciais produzidas no século XIX estavam sendo utilizadas em diferentes lugares. O Brasil foi um deles, no momento em que se começa a pensar na criação de uma Identidade Nacional (dentro também de uma própria constituição política e econômica), as questões que envolvem a “problemática da raça” foram tendo que ser pensadas.

Desde o final do século XIX, ainda no Império, mas fundamentalmente com o fim da escravidão e com o advento da República (respectivamente 1888 e 1889), as discussões sobre a construção da “nação brasileira” giravam em torno da questão racial. Era necessário construir uma identidade nacional. Entretanto, tendo em vista a enorme influência das teorias raciais do século XIX, como já foi dito acima, como construir uma identidade nacional – naquele momento ligada diretamente à ideia de raça que se constituía – com uma população cuja maioria descendia de ex-escravizados de origem africana e indígenas, considerados inferiores? (PEREIRA, 2010, p.45)

Todo esse questionamento em torno da necessidade de se criar uma identidade nacional foi sendo tratado de diversos modos dentro de um pensamento científico e gerou inúmeras estratégias políticas e discursivas que impregnaram o pensamento social brasileiro. Para falar sobre essa construção do pensamento social brasileiro, é relevante trazer um pouco sobre o assunto através de Sueli Carneiro:

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade. Nadya Araujo Castro desenhou o percurso pelo qual passou o pensamento social brasileiro sobre as relações raciais, e percebeu que ele foi se transformando por meio das diferentes óticas pelas quais foi abordado, o que teve início no pessimismo quanto à configuração racial miscigenada da sociedade brasileira – corrente no fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, como atestam os pensadores Sílvio Romero, Paulo Prado, Nina Rodrigues, entre outros -, passando pela visão idílica sobre a natureza das relações raciais constituídas no período colonial e determinantes na predisposição racialmente democrática da sociedade brasileira, que tem em Gilberto Freyre sua expressão maior e mais duradoura. Existem ainda visões que consideram a questão racial como reminiscência da escravidão, fadada ao desaparecimento, tanto mais se distancie no tempo daquela experiência histórica, ou como subproduto de contradições sociais maiores, ditadas pela análise materialista dialética que as informava, como afirma Florestan Fernandes. Para Castro, nessa leitura, ‘ a desigualdade racial era descrita como um epifenômeno de classe. Mesmo ali onde estereótipos e preconceitos contra negros eram expressamente manifestos, eles eram analisados antes como atos verbais que como comportamentos verdadeiramente discriminatórios.’” (CARNEIRO, 2011, p. 16-17)

Importante, também, lembrar que ocorreram tentativas de *eugenia* por meio da política de imigração de europeus, de *branqueamento* através da miscigenação.

(PEREIRA, 2010, p.46). As teorias raciais do século XIX já não estavam com total aceitação. Isso muito por conta do debate de ideias e também das resistências. Adiante, principalmente, com a figura de Gilberto Freyre, o pensamento científico sobre a ideia de raça, começa a adquirir nova roupagem. O que foi considerado um pensamento científico voltado mais para o biológico (com base no darwinismo social) passa para um cultural.

A grande contribuição, e uma das maiores inspirações de Freyre, em *Casa Grande e senzala*, segundo Guimarães, é ter afirmado que negros, índios, e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, reconhecendo assim a dívida cultural que a nação brasileira tem com essas populações. (GUIMARÃES, 2000:26) Ao mesmo tempo, segundo Kabengele Munanga, ao ‘transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto da degenerescência, o autor de *Grande casa & senzala* permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. (PEREIRA, 2010, p.57-58)

Levando essas questões em consideração e tendo em mente que a ideia de raça foi sendo construída no decorrer do tempo, foi-se dando combustível para formar a ideia de uma “Democracia Racial” pautada, principalmente, na ideologia do branqueamento através da mestiçagem. Todavia, sabemos que o chamado *mito da democracia racial* deu certo dentro do que se queria por projeto de nação em um determinado momento (PEREIRA, 2012). E uma das falácias mais resistentes no que tange ao estudo das relações étnico-raciais no Brasil, é justamente, *o mito da democracia racial*. Se por um lado buscava-se definir como benigna ou, na medida do possível, definida por padrões sociais menos violentos, tal mito se prestou a tornar pouco visível, ou escamoteado os reais significados da miscigenação no interior das relações raciais, desde o período da escravidão no Brasil.

Já se disse muitas vezes que o reconhecimento e a configuração de uma questão racial entre nós têm estado bloqueados pelo que se convencionou chamar de *mito da democracia racial brasileira*. Reza o mito que, tendo como origem uma escravidão patriarcal e, simultaneamente, sexual e socialmente promíscua, o Brasil teria tido a sabedoria — ou a felicidade — de instaurar padrões de sociabilidade em que o atributo raça (ou cor) ocuparia lugar pouco ou nada significativo na elaboração de mecanismos de diferenciação ou segmentação, *ipso facto* de construção de identidades sociais. Contraposta ao modelo de relações raciais norte-americano, a *democracia racial brasileira* encontraria sua verificação, reiteração e símbolo na miscigenação.

A literatura científica, tanto quanto a fala cada vez mais audível dos movimentos negros, já aportou evidências suficientes para desvendar esse mito e esclarecer seu sentido e eficácia. (VAINER, 1990, p. 103)

Além do *mito da democracia racial* ser um dos pontos que, de certa forma caiu, a partir do momento em que a existência do racismo no Brasil é admitida, precisamos voltar a exprimir o que estava emergindo no pós-abolição até mesmo para compreendermos melhor a questão racial no Brasil: *a criação de um sistema imigratório que tentava em um primeiro momento a eugenia e mais adiante a miscigenação como estratégia de embranquecimento* da sociedade. A *miscigenação* foi uma das estratégias mais eficazes de diluir o ser negro e negra na sociedade brasileira. O que é ser negro no Brasil pode vir a trazer diversas outras questões que também podem caracterizar o *preconceito de marca*, entendendo que quanto mais traços do que caracterizar ser uma pessoa negra mais ataques racistas pode receber no dia a dia. A perversidade que a ideia de *miscigenação* passa e causa no seio da construção social do racismo, mostra o tamanho da necessidade de focarmos em uma busca de compreender mais a fundo as relações raciais no Brasil e buscar práticas mais efetivas de combate ao racismo institucional e sistêmico.

Essas questões que buscaram resultados a partir de uma dada política racial voltada para “estabilizar”, “neutralizar” e “instaurar” um projeto de sociedade, uma *democracia racial à brasileira*, por vezes, eugênica, genocida, gerou uma das mais eficazes formas de um não reconhecimento da questão racial mais aprofundada na contemporaneidade. E, como isso estava se configurando na nossa sociedade em um momento de transição do regime político, criou-se mais uma ocasião que pôs a raça como um fator determinante no que estava se pretendendo por sociedade. As *classes dominantes, as elites, o Estado brasileiro* desempenharam, junto ao *mito da democracia racial* (VAINER, 1990) um papel de neutralidade conivente, durante essa transição política, que em suma serviram para tecer condições e manter as estruturas de dominação, subserviência, o que se acrescia a não ter perdas tão bruscas com o fim da escravidão.

(...) em um terreno mais ou menos consensual, mesmo quando se reconhece a vigência de preconceitos e discriminação raciais tende-se a percebê-los como sendo engendrados num espaço absolutamente estranho aos das relações de classe e de dominação. (VAINER, 1990, p.1).

Paradoxal como possa parecer, o *mito da democracia racial*, que caminha lado a lado com a formação do Estado-Nação brasileiro, criou a percepção, sob todos os aspectos ilusórios, de que a existência ou persistência de preconceitos e discriminação

racial, se faz de maneira absolutamente residual e, quando diagnosticado, é condenado pelas classes dominantes, atribuído, via de regra, à insistência de uma memória associada a comportamentos herdados dos quatro séculos de escravidão no país, e portanto, desassociado do Estado brasileiro.

Se algumas instâncias do Estado – notoriamente, os aparatos policial e judiciário mostraram-se inclinadas a acionar o critério de *raça* (ou cor), isso representaria antes um desvio que uma aplicação de diretrizes emanadas do núcleo do poder, sob o controle das elites/classes dominantes.

A confirmar a inocência destas últimas, ou, caso prefira sua indiferença, ter-se-ia a adesão, explícita e generalizada, do Estado brasileiro e ao programa da *democracia racial*. Poder-se-ia até mesmo lembrar, a favor da tese, que nossas elites, além de apontarem a plurirracialidade como uma das características da nação, têm buscado fazer dela um valor positivo; e da *democracia racial* um fator de autolegitimação.” (VAINER, 1990, p.103-104)

Haja vista esse cenário, que envolve esse momento de transição política, as condições da abolição não foram algo que surgiu do nada, ao contrário disso, são frutos da luta contra o sistema. Tanto que os movimentos abolicionistas existentes naquela época já tinham tido diversas vitórias no campo jurídico contra a escravidão. Logo, a Lei Áurea foi uma consequência e concretização de uma pressão que já vinha acontecendo contra o regime. É preciso refletir sobre as questões que envolveram esse processo até a abolição, porque precisamos ter a compreensão aqui que ela só aconteceu por causa das pressões geradas por movimentos abolicionistas e também pelas “tendências” que vinham de fora. A busca por tentar se aproximar o máximo possível de um “nível” europeu, mas *à moda brasileira*, fez com que a sociedade criasse artifícios em vista de crescer enquanto Estado-Nação.

A procura e os ideais produzidos por uma necessidade de construir uma Identidade Nacional e o progresso foi sendo alimentada. E sendo a situação da população negra no pós-abolição um dos entraves, era necessário criar um programa político pautado nas Teorias Raciais, visando partir por pensar em estratégias e executá-las. Vemos e, mais uma vez, destacamos que o *racismo*, sendo estrutural, é um *processo político e histórico*, Almeida (2018), traz duas dimensões política do *racismo*:

a) *dimensão institucional*: por meio da regulação jurídica e extrajurídica, tendo o Estado como o centro das relações políticas da sociedade contemporânea. Somente o Estado pode criar os meios necessários – repressivos, persuasivos ou dissuasivos – para que o racismo e violência sistêmica que ele engendra sejam incorporados às práticas cotidianas;

b) *dimensão ideológica*: como manter a *coesão* social diante do racismo?

A política não se resume ao uso da força, como já dissemos. É fundamental que as instituições sociais, especificamente o Estado, sejam capazes de produzir narrativas que acentuem a unidade social, apesar de fraturas como a divisão de classe, o racismo e o sexismo. É parte da dimensão política e do exercício do poder a incessante apresentação de imaginário social de unificação ideológica, cuja criação e recriação será o papel do Estado, das escolas e universidades e dos meios de comunicação de massa. (...) Sobre o *processo histórico* o autor diz que “(...) não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A *especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social*. De tal sorte, quanto ao processo histórico também podemos dizer que o racismo manifesta-se: a) de forma circunstancial e específica; b) em conexão com as transformações sociais. (ALMEIDA, 2018, p.42).

Tem ficado desenhado até momento que a trajetória de construção da nossa sociedade como Nação é voltada para uma falsa ideia de que com o fim da escravidão, a liberdade teria sido dada para as pessoas negras. Mas ao contrário disso, o que foi sendo oferecido foi uma continuidade de um projeto de sociedade com base nas concepções raciais que permaneciam em distinguir e classificar seres humanos, criando e mantendo estigmas. As ideias raciais e racistas que já tinham sido construídas e estavam formadas no subconsciente das elites, das classes dominantes e as conduções dentro do processo político e histórico foram cruciais para a continuidade do racismo e das relações de poder que já aconteciam. Fica delineado o quanto era preciso manter um controle social a partir da raça para manter uma rede de privilégios. O Estado foi determinante e cirúrgico quando utilizou os aparelhos que o compõem para ditar os caminhos que o Brasil precisaria tomar e ir atrás, tencionando e estabelecendo o predomínio de um determinado grupo social nas esferas de poder e nos lugares que são considerados de prestígios sociais. O que vemos hoje não são meramente os resquícios da escravidão, mas o curso de um projeto de sociedade construído para classificar e excluir, segundo Almeida:

Os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos não foram produzidos apenas pelo acaso, mas por projetos políticos. Assim as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento. Demonstrem isso a existência de distintos modos de classificação racial: no Brasil, além da aparência física de ascendência africana, o pertencimento de classe explicitado na capacidade de consumo e na circulação social. Assim, a possibilidade de ‘transitar’ em direção a uma estética relacionada à branquitude somada aos hábitos de consumo da classe média pode fazer de alguém racialmente ‘branco’. O mesmo não acontece nos EUA, cujo processo de classificação racial, no bojo do processo de formação nacional conduziu o país a uma lógica distinta no que se refere à constituição identitária. A regra *onde drop rule*, que significa ‘uma gota de sangue’, faz com que aqueles com ‘sangue negro’ seja assim

considerados. São formas distintas de racialização, de exercício do poder e de reprodução da cultura, mas que demonstram à exaustão a importância das relações raciais para o estudo das sociedades.” (ALMEIDA, p.43-44)

Uma forma de reger o Brasil que fortemente foi arquitetada e posta em prática antes mesmo de se pensar em ter uma população (VAINER, 1990).

A partir do final do século XIX, teorias raciais emergiram com grande força no cenário europeu. Como foi acontecer, nossas elites absorveram as novas ideias, embeberam-se nelas. E, como é também habitual a cada importação de teorias, as ideias recebidas foram aclimatadas, passando por uma requalificação de seus termos e significado político-ideológico. (VAINER, 1990, p.104)

Ainda sobre as questões envolvendo o processo de formação da nossa sociedade, é relevante pensarmos como esse andamento se deu e o que conduziu isso. Vainer (1990) traz um importante ponto sobre formação e *povoamento do território*, dizendo que “O tema do povoamento colocava igualmente o foco sobre outro e não menos espinhoso dilema, que uma leitura moderna de Alberto Torres permitiria enunciar como segue: tivemos Estado e território nacionais antes de termos povo e nacionalidade. (p.105).

Nos termos analisados pelo texto, compreende-se que no início de um Brasil republicano, as elites políticas se viram confrontadas pelos seus próprios interesses e pelo debate sobre o estabelecimento de um Estado e um território que o definia muito antes de nos percebermos como povo e nacionalidade brasileiros. Mais uma vez, temos um conjunto de ações exercidas nesse complexo caminho no que condiz a constituição de uma nacionalidade e do povo que o formaria.

Essa grandiosa tarefa de constituição da nacionalidade e do povo, essa verdadeira etnogênese, vai ser assumida pelo Estado. Caberá às elites e a seu Estado estabelecer as metas e os meios, definir como construir uma brasilidade em nome da qual esse mesmo Estado, paradoxalmente, apesar de reconhecê-la inexistente ou incompleta, fala e age.

Entre nós, o racismo científico, ao contrário do que aconteceu na Europa, não foi acionado para legitimar projetos imperialistas. Seus pressupostos foram assumidos plenamente, mas se tratou de fazer deles instrumentos de construção do país do futuro, que deveria emergir de uma ação consciente dentro do *laboratório racial* que era o país presente. (VAINER, 1990, p. 105)

Dando uma continuidade baseada nos estudos de Vainer (1990), o Estado brasileiro transformou a pseudociência das teorias eugênicas em política de Estado e por

conta disso, constituiu grupos e instituições que na prática existiram para observar o cumprimento de tais normas e igualmente, reprimir quaisquer iniciativas que na sua visão, ameaçassem de alguma forma a prevalência branca e a política de embranquecimento que, então, imbricou-se à política do Estado. Foi a partir do governo que emerge da Revolução de 30 e, posteriormente, da ditadura do Estado Novo, que a política de embranquecimento apareceu explicitamente na documentação oficial de órgão como CIC (Conselho de Imigração e Colonização).

(...) a política imigratória que mais convém é a que tem em vista evitar os elementos indesejáveis e os de difícil assimilação e promover a entrada de boas correntes imigratórias em harmonia com a expansão econômica do país (...). a imigração não deve ser encarada somente como um meio de atrair os elementos capazes de auxiliar o desenvolvimento econômico do país, mas, principalmente, como fator de formação da nacionalidade. (VAINER, 1990 *apud* CIC/Secretaria do Conselho, 1940, p. 7)

Será a partir do governo estadonovista de Getúlio Vargas que não só se buscará um arcabouço minimamente científico e aceitável para as políticas migratórias e racistas do Estado brasileiro bem como se apresentaram os primeiros pressupostos do *mito da democracia racial* em trabalhos assinados por nomes como os de Arthur Hehl Neiva (VAINER, 1990). A ditadura do Estado Novo foi sem sombra de dúvidas o primeiro momento na história da República brasileira em que a questão racial tornou-se explicitamente uma política de governo sistemática e sistematizada em objetivos claros e racistas. Isso acontecia, mesmo quando, por vezes, se tentava utilizar argumentos que viessem com um pequeno esforço de encobrir diante da sociedade o racismo que estava envolvido (tanto nos discursos quanto nos próprios documentos) em virtude de alegar uma *democracia racial* (VAINER, 1990).

Podemos constatar, depois dessa pequena análise da história brasileira, que durante o período imperial as teorias racistas que surgiam na Europa mais fortemente na segunda metade do século XIX fizeram parte de debates até apaixonados por parte das classes privilegiadas e motivaram várias teses por parte da intelectualidade da época. Mas foi com o advento da República que a influência crescente desses formuladores de opinião entre as classes privilegiadas ela se concretizou, pouco a pouco, na forma de política de governo, atingindo seu ponto culminante durante a Revolução de 30 e, posteriormente, na ditadura do Estado Novo. Uma das características mais visíveis dessa institucionalização eugênica, da busca pela

hegemonia branca em uma sociedade tão diversa, materializou-se num severo controle migratório, privilegiando a entrada de migrantes europeus e brancos, e, ao mesmo tempo, impondo restrições ou simplesmente proibindo a imigração negra e asiática. A preocupação com a substituição da mão-de-obra negra e indígena, consideradas ineficientes, que era a motivação inicial dessas práticas, paulatinamente foi estendendo-se também para a ocupação territorial do país.

Esse complexo de ações e gestos feitos pelo Estado e que incluem as elites e classes dominantes nesse contínuo projeto de Nação que “não soube lidar com os diferentes momentos de formação da sociedade brasileira” e acabou embutindo num idealismo europeu, causando diversas questões sociais problemáticas ligadas à raça.

Isso deixa evidente o quanto o Brasil abasteceu e conduziu uma manutenção do racismo de acordo com o momento em que vivia. Reiterando que quando tratamos racismo não estamos falando de um “problema do negro” na sociedade, estamos falando sim, de um problema social causado por uma ideia criada por homens brancos europeus em um determinado momento da história. Esses que cunharam teorias voltadas para tentar estabelecer uma hegemonia e o silenciamento do outro e de sua intelectualidade em vários quesitos com o intuito de fazer com que somente um tipo de conhecimento fosse tido como verdadeiro e cientificamente válido.

2.1.1 Racismo epistêmico e sistêmico

Estamos afirmando ao longo desse capítulo, que o racismo é estrutural. E dentro da forma de ver e apreender o significado da raça, sua construção e implicações nas relações sociais de acordo com a ideia inicial que projeta a sociedade moderna, que vem muito antes de começar uma ressignificação do termo pelo Movimento Negro, é preciso refletir como algumas manifestações do racismo no interior da sociedade contemporânea acontecem. Ao me deparar com o estudo dos autores RODRIGUES e OLIVEIRA (2013) refleti sobre o racismo epistêmico (ou epistemológico), que traduzido em palavras simples seria definido pela recusa em reconhecer que a produção de conhecimento de algumas pessoas ou grupamentos sociais seja válida por determinadas razões. Dentro da visão hegemônica e, via de regra, eurocêntrica e, portanto, branca, a qual exatamente busca se desqualificar tal produção de conhecimento por não ser de origem branca ou por não envolver repertório e cânones de

origem ocidentais. Nesse pressuposto, e de modo novamente bem simplista, tudo o que não atender a esses parâmetros, é, a priori, desqualificado e não levado em conta.

Quais são os conhecimentos a que temos mais acesso? Quais são as histórias que conhecemos? Que referenciais teóricos temos? Ou nos acostumaram a ter? Essas perguntas servem para uma reflexão do quanto o desconhecido e o conhecido servem para uma única estratégia: manter relações de poder pautadas numa concepção de que o “*conhecimento verdadeiro*” vem daqueles que querem manter uma estrutura social na qual tendem a construir privilégios em detrimento da exclusão do outro, do diferente, que por eles não é considerado o bom, o bonito, o certo e por isso não aceito.

Na visão de Inocêncio (2007) as sociedades ocidentalizadas como a nossa reproduzem em maior ou menor grau os referenciais nefastos da dominação europeia onde a perpetuação de uma ética e de uma estética calcada em juízo de valores termina por definir o que é bonito e o que é feio, o que é bom e o que é ruim; o que é certo e o que é errado, o que é civilizado e o que é bárbaro (p.224). (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013, p.1)

Dessa forma, o domínio europeu hierarquizou durante séculos os padrões vistos como “belo”, colocando os brancos na centralidade de toda dominação. O texto *A cruz, o Ogó e o Oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca* vem para tratar de questões do que é considerado o racismo epistêmico através das religiosidades e dos símbolos que acarretam apontamentos do racismo nesse território que envolve as religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras e as neopentecostais. Nas quais a dicotomia existente entre essas diferentes perspectivas de ver e estar no mundo influenciam nos modos de ser e viver em sociedade.

Grosfoguel (2007) nos fala que a partir da colonização das Américas, no final do século XV, foi consagrado e normalizado um privilégio epistêmico, caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio. Naquele momento assumiu-se que somente através da tradição Greco-romana, passando pelo Renascimento, pelo Iluminismo e pelas ciências ocidentais, é que se pode atingir a verdade, e as demais tradições foram caracterizadas como bárbaras no século XVI, primitivas no século XIX, subdesenvolvidas no século XX e antidemocráticas no início do século XXI (p. 32 e 33). (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 2)

Quando uma criança diz: “- Ai, tia! Ouviu o que ele disse? Macum...”; ou ainda: “- Tia, ela (ele) me chamou de macum... Vou bater nele(a)!” , essa criança está revelando muito da nossa sociedade. Essas falas demonstram o quanto uma palavra pode dizer muito sobre os modos de ver uma determinada religião. Assim, como o ato

de chamar alguém de “macaco” por suas características físicas é racismo porque vem de uma concepção antiga de que os negros seriam seres humanos inferiores e animalizados.

Esse olhar carrega um enraizamento do racismo epistêmico que por, muito tempo, demonizou religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, assim como utilizou de diferentes ciências durante a constituição do termo *raça* para classificar os grupos de seres humanos. Conforme os autores RODRIGUES E OLIVEIRA (2013), “o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (p.11). Diante disso, falas como essas apontam para o quanto a intolerância religiosa, o racismo epistêmico, precisam ser combatidos.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos e crenças não-ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimentos, sem exceção, privilegiam-se os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 8)

Para tratar o racismo epistêmico como parte de uma estrutura maior, que é a sociedade, é preciso, também, abordar sobre o *racismo sistêmico*. Vale ressaltar que mesmo “desmembrando” o racismo em partes, precisamos ter em mente, que todas elas fazem parte de uma estrutura. Almeida (2018) nos mostra que, embora exista uma relação profunda entre os conceitos, preconceito racial e discriminação racial diferem do racismo. Em suma, o preconceito racial “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializados, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” (ALMEIDA, 2018, p.25). Já a discriminação racial seria a “distribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.” (ALMEIDA, 2018, p.25). O autor aponta que a discriminação “tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Tais definições ainda podem demonstrar uma complexidade do modo em que o racismo atinge indivíduos/grupos de pessoas. Contudo, a discriminação racial revela-se muito maior do que inúmeros atos discriminatórios. Almeida (2018) nos diz que:

(...) o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de 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. O racismo pode levar à *segregação racial*, ou seja, à *divisão espacial de raças* em bairros – guetos bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais (...). (ALMEIDA, 2018, p. 27)

Silvério (2003) também contribui nesse sentido, dizendo que:

(...) as desigualdades são produtos de uma complexa trama entre os planos econômico, político e cultural. Além disso, a multiplicidade de fatores na explicação das desigualdades têm a vantagem de mostrar tanto a multicausalidade dos elementos explicativos da vida social quanto o aspecto dinâmico e relacional das relações sociais. (SILVÉRIO, 2003, p.3-4)

O racismo de caráter sistêmico mostra o quanto precisamos compreender que os modos como o racismo se estruturou e se apresenta na sociedade (e que causam as tantas mazelas sociais para com a população negra e a sociedade como um todo) tem intrínseca relação entre as formas de pensar e tratar a política, a economia, a cultura, a história e o social. Os modos como os sistemas da sociedade ainda estão organizados, não tratam como crucial a questão racial como parte da formação da nossa sociedade. E, principalmente, não tem sido tratado com o intuito de mudanças da realidade.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, 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. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

A partir dessa introdutória sobre o racismo epistêmico e sistêmico, a complexidade do racismo é visível e diz muito no que concerne a um projeto de sociedade. Assim, é preciso pensar mais profundamente, como esses modos implicam na área educacional, tanto a partir do momento em que temos um dispositivo legal que se constrói pelas lutas dos movimentos sociais (Movimento Negro), como a obrigatoriedade da lei 10.639/2003 (ação afirmativa), tratada no primeiro capítulo, mas que, ao mesmo tempo, bate de frente com muitos desafios de uma real implementação. O que tem intrínseca relação na maneira e nos modos em que o racismo vem sendo estruturado. Contudo, a partir do momento em que discussões começam a aflorar e a ganhar corpo na sociedade civil, novas questões e necessidades vão surgindo enquanto

outras permanecem. As desigualdades sociais e econômicas, os estigmas do lugar do negro na sociedade ainda continuam. Corroborando com Almeida (2018):

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (p.19)

No momento em que vemos as Teorias Raciais sendo criadas para impor determinadas visões de mundo como únicas e certas sem que se possa, em tese, ter questionamentos, apreendemos como foram acontecendo os movimentos e os esforços na construção do conceito de *Raça* (muito antes de sua ressignificação), as ideias para estabelecer não só as diferenciações, hierarquias entre grupos de seres humanos pautadas em um cientificismo, mas juntamente a isso, o quanto existiu um trabalho que engendrou diversas relações e conflitos com a intenção de manter privilégios e poder a um determinado grupo social em detrimento de outros. As questões que envolvem isso acabam explicando muito do que temos por desigualdades sociais, raciais, de gênero, classe e as constantes falhas em um desenvolvimento social que não levam em consideração essas indagações.

A atualidade tem mostrado que apesar de o racismo ser um problema social que tem ganhado mais espaço para debate, ainda existem muitos entraves acerca de como e quando vamos ter, mais efetivamente, uma mudança significativa diante desse mal que influencia pesadamente as vidas de pessoas negras e da sociedade como um todo; na forma como muitos pensamentos permaneceram vivos e o fato de que as relações sociais envolvendo outros tipos de relações (econômicas, políticas, afetivas entre outras) ainda são desiguais e prejudiciais à saúde e à vida. A construção social do racismo, levando em consideração todo o contexto que envolve a colonização (iniciada no continente africano), o processo de escravidão e o pós-abolição no Brasil foi muito eficaz a partir do momento em que verificamos a continuidade dos seus efeitos na sociedade brasileira e no mundo.

Vimos que após o período de escravidão no Brasil, na chamada abolição, não foram dados os meios e aportes necessários para reparar os danos causados pelo período escravagista às pessoas negras. Ao contrário disso, o racismo foi sendo alimentado pelas elites brasileiras e políticas de Estado. Sabendo-se que essa época faz parte de um

processo de colonialidade, as ideias que surgiram nesse período continuaram vivas e muito influenciaram na constituição de uma Nação naquele determinado momento (baseada nas Teorias Raciais), no qual uma das medidas era estabilizar as relações de poder, supremacia e privilégios.

À pergunta formulada — com quem formar a nacionalidade e o corpo de trabalhadores? — a resposta foi clara: com imigrantes. Nossas elites e seu Estado, pelo menos até os anos 50, recusaram-se a ver na população nativa uma base sólida para constituir a nação, ocupar o território e conformar uma força de trabalho disciplinada e produtiva. O *trabalhador nacional*, categoria abrangente que incluía os ex-escravos e toda a massa daqueles que haviam sido os homens livres da ordem escravocrata, não representava matéria-prima adequada à etnogênese necessária e desejada. (VAINER, 1990, p. 105)

Diante das posturas tomadas, a política imigratória, acontece tendo seus argumentos pautados nas teorias racistas da época e os seus próprios jeitos de olhar para o outro (pessoas negras e indígenas) incitaram diversas estratégias e articulações³⁰ dentre elas as políticas de eugenia (VAINER, 1990). Essas políticas promovidas pelo Estado, elites e classes dominantes também foram percebidas como *política racial-racista* (VAINER 1990 *apud* CORREA, 1982, p. 51). Podemos ratificar, através dos estudos e leituras feitas para essa pesquisa, que a “Raça” teve um papel crucial na construção e normatização da sociedade brasileira. É uma composição baseada e estruturada em diversos campos para tentar justificar uma supremacia branca e tê-la como referência daquilo que se busca para si e para o outro. Como se fosse um padrão a ser seguido, uma normatividade.

A “libertação” das pessoas escravizadas constituiu-se basicamente por uma ação jurídica, isenta de maiores compromissos e preocupações sociais tais como políticas indenizatórias, inserção dos negros e negras efetivamente como cidadãos e, portanto, detentores de direitos inerentes à cidadania. A “libertação” não os emancipou da subalternidade e dos preconceitos que os acompanham até hoje e os confinam aos trabalhos vistos como menos qualificados e, por outro lado, obstaculizam o seu acesso à verdadeira libertação, que se faz pela educação (quando se trata de desenvolver um pensamento crítico) e, também, com o maior acesso à qualificação profissional e às oportunidades que são necessárias durante sua trajetória.

Perceber o quanto a população negra brasileira é amplamente afetada, nos diz o quanto tratar de direitos humanos passa por nos legitimar como sujeitos e denunciar o

³⁰ Como o I Congresso Brasileiro de Eugenia (1929).

racismo e qualquer forma de opressão. Nossa luta passa por aí. Logo, não podemos deixar de citar a importância do Movimento Negro enquanto um movimento social que desde o início luta pela garantia da vida, de melhores condições para a população negra e de denúncia contra o racismo. Isso levando em consideração os aspectos, cultural e política de luta e resistência.

O fato de o pós-abolição não ter propiciado outra realidade para a população negra brasileira, além da exclusão, a vontade por parte das pessoas negras em mudar essa realidade e continuar a luta por liberdade e igualdade de direitos, e a busca por uma nacionalidade feita com base nas políticas raciais da época de querer “apagar” ao máximo o negro e o indígena da sociedade faz com que continuemos uma reflexão do quanto o racismo (junto a outras questões estruturais como gênero e classe) estava incorporado a um projeto de sociedade e estruturando-o. Naturalizando. Sobre naturalização: por um lado considero como parte de todo um processo histórico de ensinamentos, reprodução, vivências; e por outro lado como uma necessidade por parte das elites, das classes dominantes e do próprio Estado em manter esses ensinamentos e reproduções a partir de outras estratégias que não só estão ligadas àquilo que gerou os estigmas, os preconceitos e as discriminações raciais, mas também do próprio movimento de fazer com que a sociedade não questione os lugares que os diferentes sujeitos ocupam. Mantendo assim, um controle social. Almeida (2018) traz um ponto em seu texto que traz como subtítulo um questionamento: *Como naturalizamos o Racismo?* nos diz...

Desde que comecei a integrar as ações do movimento negro e a estudar a fundo as relações raciais, passei a prestar atenção o número de pessoas negras nos ambientes que frequento, e que papel desempenham. Nos ambientes acadêmicos e próprios ao exercício da advocacia percebi que, na grande maioria das vezes, era uma das poucas, senão a única pessoa negra nestes lugares na condição de advogado e de professor.

Entretanto, esta percepção se altera completamente quando, nestes mesmos ambientes, olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza: a maior parte dos negros e negras como eu, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram ‘despertados’ para as questões raciais como eu fora.

Esta segregação não oficial entre negros e brancos que vigora em certos espaços sociais desafia as mais diversas explicações.

Eis algumas delas:

1. pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e para a advocacia;
2. pessoas negras, como todas as outras pessoas, são afetadas pelas suas escolhas individuais, e sua condição racial nada tem a ver com a situação socioeconômica;
3. pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, conseqüentemente, mal remunerados;

4. pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todo o espaço de poder e de prestígio social.

As duas primeiras explicações são racistas. A primeira é abertamente racista, pois impinge uma espécie de inferioridade natural a pessoas negras. A segunda é veladamente racista, e afirma, ainda que indiretamente, que os negros são os *culpados* pelas próprias mazelas. Já a terceira e a quarta trazem o que poderíamos chamar de *meias-verdades*. De fato, negros e negras, são considerados o conjunto da população brasileira, apresentam um menor índice de escolaridade e, sim, o sistema político e econômico privilegia pessoas consideradas brancas. Mas o que as explicações três e quatro não mostram é o motivo pelo qual as pessoas não-brancas têm menos acesso à educação e como e por que pessoas brancas obtêm vantagens e privilégios sociais.” (ALMEIDA, 2018, p. 47-48)

É importante perceber dentro disso, que essa naturalização de determinadas questões/situações pertinentes à sociedade e ao seu desenvolvimento social. A criação de um imaginário social que leva a perceber a realidade como tem se apresentado e a levar questões que envolvem o racismo como meros acasos, reforçando a falta de discussões e desenvolvimento de um pensamento crítico diante das mazelas sociais. Mais uma vez, a leitura de Almeida (2018) contribui para essa construção de pensamento ressaltando que:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2018, p.51)

Alguns pontos trazidos por essa citação nos fazem refletir como ainda estamos distantes de mudar essa realidade. Com relação à educação percebemos que por mais que tenhamos uma Lei que trata de uma obrigatoriedade, existem muitas questões que, por vezes, impedem o acontecimento do que costumamos chamar de educação transformadora capaz de desenvolver um pensamento crítico. Acredito que isso, além da falta de fiscalização, o acompanhamento do processo educativo, a formação de professores, a falta de uma consciência racial por parte dos profissionais da educação que implique numa atuação mais efetiva do professor/professora em sala de aula (consciência essa que precisa ter uma ampliação), pois quando vemos atuações de

professores que vêm para atender a demanda da Lei, percebemos que são professores que, de certa forma estão engajados em alguma militância com ativismo dentro dessa questão, o incentivo entre esses pares e a busca pelo conhecimento amplo do que compõe e estrutura nossa sociedade pode ser um caminho para começar a melhorar o quadro de ação nas escolas.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS PARA ATENDIMENTO DA LEI 10.639/2003: a busca por uma Educação para as Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Este capítulo irá descrever a trajetória de três práticas educativas realizadas com crianças. A primeira consiste em uma observação das crianças³¹ durante um momento em que exibiu o filme: “*O menino que descobriu o vento*”; as outras duas práticas realizadas com grupos pequenos de crianças (dois grupos de 6 crianças).

Entretanto, antes de chegarmos a esse momento, alguns pontos considerados pertinentes à pesquisa serão trazidos para que possamos então caminhar ao momento de análise e reflexão. Considero isso importante dentro desse processo que envolve a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

3.1 Por uma Educação para as Relações Raciais e o Ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana

Durante muito tempo, quando se realizava alguma comemoração sobre a questão do negro no Brasil, somente a data do dia 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888, abolindo a escravatura no Brasil era lembrada.

Nas escolas da educação básica, o mais comum era que as crianças negras se fantasiassem de escravos e sempre uma menina branca e, de preferência, loura, era escolhida para representar a princesa Isabel. Os livros didáticos também apresentavam essa data como o dia da libertação dos negros, e nada se estudava ou discutia sobre a resistência e a luta por parte dos africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil, sob o regime de escravidão. (GOMES; MUNANGA, 2016, p.130)

Quando observamos que essa história é pautada em uma visão do colonizador branco europeu que criou ferramentas para manter uma centralidade do poder e um dos

³¹Essa terceira atividade foi feita somente com os estudantes da turma que dou aula. É uma turma do 4º ano.

caminhos levavam a constituição de que eram os detentores do conhecimento, de uma verdade epistemológica erguida através da recusa e tentativas do silenciamento/esquecimento de outros saberes que confrontariam todo um esquema que teve como princípio fazer do sujeito negro, um ser inferior, sem capacidades cognitivas, é parte de um colonialismo.

A lógica de o branco ter se estabelecido como um padrão a ser seguido, reproduzindo conhecimentos que visavam mantê-lo como “figura salvadora” (como a Princesa Isabel), já no Brasil contemporâneo, vem muito nessa ideia de raça fundamentada em determinadas relações raciais que visam alimentar a hegemonia branca brasileira dentro de um projeto colonial. Ficou “escurecida” essa intencionalidade após a abolição da escravidão, a partir do momento em que verificamos a ausência de políticas indenizatórias e para inserir as pessoas negras no seio da sociedade como cidadãos. Ao contrário de disso, políticas raciais e racistas foram sendo exercidas a fim de tratar as diferenças como um meio a manter as desigualdades e a opressão, elaborando uma hierarquia social a partir de critérios étnico-raciais (SILVA, 2016), mesmo com o fim da escravidão.

Podemos dizer que, as políticas ocorridas após o regime escravagista foram cruciais para compreendermos os motivos que levaram a sociedade brasileira, a ter se fincado numa base estrutural racista que instituiu o lugar de cada sujeito nessa mesma sociedade. Durante a formação da sociedade brasileira, que teve o Estado se constituindo antes mesmo da população brasileira, manteve-se um olhar racista permeado pelo colonialismo. Posto isso, e necessitando desestabilizar o racismo na sua estrutura, é importante ter a escola a nosso favor. Principalmente, quando expomos o racismo em suas formas epistêmica e sistêmica.

Nesse momento, Said (1994) ajuda a pensar acerca do poder das narrativas e da importância de outras, para possibilitar o combate entre elas. As questões que esse autor levanta sobre o domínio do império ocidental e o movimento da ortodoxia que se estabelece, expõem a falsificação da história única. É preciso apresentar histórias e culturas que demonstrem protagonismos de outros agentes sociais, culturais e políticos invisibilizados nas narrativas hegemônicas do império e de certas regiões, de classes sociais, de raças, da masculinidade, das religiões cristãs, etc.

É pensando nos fundamentalismos e microfacismos (Veiga-Neto, 2009; Gallo, 2009) que estabelecem fronteiras, controle social e uma dinâmica de “naturalizar” e/ou “legitimar” práticas racistas, por exemplo, que precisamos manter um enfrentamento.

Logo, partimos de um processo de produção e inclusão de conhecimentos descolonizadores de mente. A área educacional, por sua incontestável relevância social, tornou-se importante na difusão da bandeira de luta contra o racismo que é o foco desse trabalho.

A Lei 10.639/2003 é um marco legal no que condiz a luta por políticas educacionais que ocasione a instabilidade da visão homogeneizada, universalista de mundo. A história começa a ganhar outros pontos de vista, outras narrativas que contradizem tudo que aprendemos e reproduzimos no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Durante todo o processo de institucionalização e sistematização desse espaço de educação formal, nos deram acesso apenas ao conhecimento colonizador, ocidental. Porque as histórias que traziam uma representação do negro, indígena foram sendo de um não-lugar de fala. Com esse entendimento, é importante o momento em que temos uma lei, permitindo o combate a essa ideia civilizatória.

Quando tratamos da questão curricular, por exemplo, Silva (2016), cita o currículo como sendo um espaço de disputa social, a política Curricular nesse sentido, torna-se uma política antirracista, mas que ainda precisa ser posta em prática de forma mais global. E o fato desse terreno, ser um lugar de disputa é que bate de frente com toda uma estrutura que se fez criou, pode apontar as dificuldades dessa inserção mais eficaz da Lei 10.639/2003.

Nos referenciais nacionais, embora se busque responder a demanda social de inserção de questões como pluralidade cultural, gênero e sexualidade e meio ambiente, entre outros temas atuais, o currículo ainda é estruturado de forma dicotômica e hierárquica. De um lado estão as áreas do conhecimento, e de outro, os temas considerados transversais. (SILVA, 2016, p. 58)

Além disso, a autora também diz que:

A política curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana põe em evidência o questionamento ao modelo único de escola e, dentro dele, a seleção e hierarquização dos conhecimentos curriculares. Revela também as dificuldades de convivência respeitosa entre pessoas que possuem diferentes pertencimentos étnico-raciais, cujas diferenças terminam por constituir relações que subalternizam as populações negra e indígena.” (SILVA, 2016, p. 64)

Enquanto professora/Educadora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, é fundamental compreender o papel da escola como um dos espaços formadores, de possíveis transformações sociais, do desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador, seguindo os ensinamentos de Paulo Freire³². É importante que a escola continue sendo um espaço de também depositarmos esperanças, liberdade de pensamentos, respeito e atribuir um sentido acolhedor a esse local como um lugar que agrega diferentes sujeitos, ideias, culturas.

Em contraponto a isso, a realidade social, educacional tem apontado caminhos duros e árduos que muito influenciam no cumprimento do papel da escola e no direito à qualidade educacional para todas e todos que envolve, como já vimos, não só o direito ao estudo, mas também no sentido explicitado acima. Pensando nessa formação para a cidadania visando mudanças na construção de uma sociedade mais equitativa e qualitativa para todos e democrática. Mas, a falta de investimentos (incluindo os cortes de verbas), problemas nas estruturas/espços físicos, a falta de valorização e formação continuada (voltada para os mais diversos temas relacionados à educação) para os profissionais da educação, o cumprimento dos prescritivos nos documento oficiais para a implementação da Lei 10.639/2003, entre outros são algumas das questões que implicam nessa qualidade.

Falar, do processo de escolarização da população negra, é perceber o quanto ainda existe um gargalo fazendo com que crianças e adolescentes não cheguem a níveis mais altos de escolaridade. E que por diferentes motivos (ou motivos muito parecidos) abandonem a escola mais cedo. Silva (*apud* Henriques, 2001), nos diz que a “discrepância na escolaridade entre brancos e negros é em média de 2,3 anos de estudos” (p.). E ainda mostra que “essa desigualdade tem se mostrado intergeracional, pois é praticamente a mesma para um jovem hoje como foi para seus pais e avós”. (p.). Esse ponto corrobora com a estrutural social e racial que promove um condicionamento acerca da realidade e a naturalização desta. Pois, aí pode caber um significado meritocrático de situações. E a falta de um entendimento mais profundo da constituição do racismo na estrutura da sociedade, e que não se trata apenas por a “culpa” no período da escravidão para justificar tal realidade racista, mas sim de um pensamento social brasileiro que através da política de Estado promoveu e contribuiu para a permanência das desigualdades sociais e de formação humana.

³² *Pedagogia do Oprimido* (2013); *Pedagogia da Autonomia* (2011).

Com isso, o ato de educar, a partir de práticas educativas outras, que estejam em consonância com a proposição da Lei 10.639/2003 é essencial para favorecer/fortalecer a luta contra o racismo. Mas, sempre frisando, o quanto as práticas precisam englobar as diversas temáticas e questões que já foram citadas em outros momentos e que são fundamentais para uma maior compreensão social. Em concordância com Silva (2016):

Ao considerarmos que o racismo antinegro constitui elemento estruturador das relações sociais e institucionais estabelecidas no Brasil, podemos concluir que, por consequência, a Lei nº 10.639/03 propõe modificações para a estrutura da própria sociedade brasileira. Partindo desse princípio, não será difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Tais dificuldades são reflexos da ideia enraizada de inferioridade do negro e superioridade do branco, fundada na colonialidade do ser, que justifica o racismo e as desigualdades étnico-raciais no país. (SILVA, 2016, p.)

3.1.1 Identidades e a importância da Consciência Racial

Por que discorrer sobre identidade? Qual é a sua importância? Falar sobre identidades e suas construções seria simples se limitássemos por dizer aquilo que o sujeito diz ser e também naquilo em como o outro vê. Contudo, discursar a respeito de identidades torna-se um complexo porque estamos tratando os modos como elas se constroem. Isso, porque existem inúmeros fatores internos e externos que influenciam no “eu”, no “outro” e no “nós”. Esses tratamentos que trago aqui, vem a partir do momento em que me debruço a compreender o que é identidade. Mas, quanto mais tento compreender, mais sua complexidade e questões aparecem. Isso, porque não se trata especificamente das identidades e suas construções, mas sim de seus impactos na vida de sujeitos enquanto ser individual (subjetividade) e o sujeito coletivo. Sempre lembrando que a construção da identidade é algo inacabado.

3.1.2 Quem precisa da identidade?³³

Essa pergunta nos dá margem a inúmeras outras questões e tentativas de respostas. Mas aqui, gostaria de ressaltar para a necessidade de pensar identidade a partir da diferença. A diferença enquanto aquilo que eu não vejo no outro e que causa,

³³ Essa pergunta faz referência ao título de um ensaio feito por Stuart Hall que está presente no livro *Identidade e diferença*, organizador por Toma Tadeu da Silva.

além do estranhamento, uma determinada exclusão. Discorrer sobre identidade significa dizer que ela se constrói a partir da ideia do “eu” e do “outro”, da *diferença*, a partir das características físicas e culturais. O fato é que a *diferença* traz uma ambiguidade de sentidos. Pois ela pode ser usada para abordar relações de poderes, como por exemplo, as dualidades entre seres superiores/inferiores ou civilizados/bárbaros, como para distinguir grupos. Silva (2016) nos diz que:

Candau (2008) situa a discussão no âmbito da ampliação do entendimento dos direitos humanos como direitos individuais, civis e políticos. Lembra-nos que os direitos humanos, como uma construção da modernidade, carregam os valores e as afirmações da modernidade. Assim, nos parece que vivemos um momento de mudança que exige a ressignificação desses direitos, no qual a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais são cada vez mais enfatizados³. Por essa perspectiva, a ascensão das políticas de identidade, nos mais diferentes contextos mundiais, visa à garantia dos direitos humanos na sua radicalidade: o direito a diferença. Dessa forma, não contrapõe igualdade e diferença, mas sim promove a articulação entre as duas noções, possibilitando que todos sejamos iguais nas nossas diferenças. No âmbito da educação, na produção acadêmica e também nas políticas educacionais, o direito à diferença tem se traduzido, quase sempre, como o direito ao trato pedagógico das diversidades humanas e culturais. Como aponta Tomaz Tadeu Silva (2008), há de se considerar as peculiaridades de cada termo. A diversidade tem sido concebida como um fato dado, natural, como natureza humana comum: ninguém é igual a ninguém, por isso somos diversos. Por sua vez, a diferença é uma produção social, uma diferenciação produzida por meio das relações sociais de poder. Para o autor, embora a diversidade biológica possa ser um produto da natureza, o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. Estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2011) sobre as políticas docentes no Brasil apontam que as novas realidades contemporâneas, preocupadas com a educação como um direito humano e entendendo o direito à educação como o direito à diferença (inclusive curricular), solicitam um novo perfil docente e incidem diretamente nos currículos que circulam tanto nas escolas como nas instituições formadoras.” (p. 57-58)

Podemos pensar também a partir do momento em que territórios do continente Africano são invadidos por europeus que se utilizaram da força bruta das armas para colonizar e dominar povos, na tentativa de inferiorizar seus corpos, suas culturas (lembrando sempre das lutas e resistências!). Esses pontos visavam uma subordinação que ocasionaria numa perda da identidade, parte de um processo colocava em xeque o esquecimento de valores culturais, sociais e memórias. Isso tem a ver com a questão da identidade pois visava induzir a construção de identidades racialmente inferiores. Contudo, as resistências, lutas e ressignificações da população negra em Diáspora, fez com que novas identidades negras fossem construídas. Nesse contexto, hoje podemos pensar Identidades Negras como diversas, mas que em sua essência carrega um passado, uma memória e uma ressignificação que se constituiu em Diáspora. Logo, podemos

abordar a questão da identidade como sendo cultural, social e tratar também no campo da Política de Identidade e de resistência negra. A identidade pode ser tratada como um conceito positivo no momento em que tomamos ela para (re)afirmar e valorizar uma determinada identidade e sua construção e lutar por ela. Quando me refiro à questão da identidade sinalizo que são múltiplas e as mesmas sofrem influências externas e internas.

Seja ela intencionada a partir de interesses ou posteriormente, por reprodução, nesse caso, a identidade nasce a partir da diferença. Logo, a identidade se traduz num produto da diferença, mas que também ganha nossos sentidos no mundo contemporâneo. Onde cada vez mais a ideia de identidade tem se fragmentando e ao mesmo tempo se fortalecendo enquanto uma necessidade coletiva.

O campo político é importante na medida em que grupos considerados (erroneamente) minoritários e que sofrem com as desigualdades sociais, raciais, de exclusão e discriminação, lutam para uma autoafirmação pelo reconhecimento e por tudo aquilo que os Movimentos Sociais, e dentre eles, o Movimento Negro tem como pautas. Outro ponto que é interessante retratar sobre construção e afirmação de identidades estão relacionados à necessidade de afirmar uma identidade individual e coletiva que vem a representar e reafirmar um determinado grupo social, cultural. E por que existe a necessidade da afirmação de uma identidade tanto individual quanto coletiva? A quem serve a identidade?

3.1.3 Sobre Diversidade...

O conceito de *diversidade* que traz um aspecto positivo no que condiz a existência de culturas e sujeitos culturais diversos e a necessidade de conhecer e respeitar é um ganho. Mas, difere quando partimos por reconhecer a diversidade onde ao mesmo tempo se traduz e é reduzido em um “*respeito à diversidade*”. Sabemos que precisamos ir, além disso. Assim como falar de *igualdade* torna-se perigoso quando dizemos “*somos todos iguais*”, o que é diferente quando se aborda *igualdade de oportunidades e direitos*. Até que ponto esses discursos podem interferir na produção de nossas identidades? Aqui identidades negras.

Considero importante evidenciar esses conceitos como ponto válido ainda mais quando debates sobre as questões que envolvem o racismo estão mais ampliadas e criando tensões do que é ou não considerado racismo, por exemplo. Os debates da sobre

conceitos que têm relação com a temática racial (entre outras) podem ser necessários para pensar o próprio ato pedagógico. E, de certa forma:

(...) o debate acerca da diversidade humana e cultural conduz necessariamente ao enfoque e adoção de conceitos que não são consensuais entre os autores das várias áreas do conhecimento. Notadamente, as noções de identidade, igualdade, diferença e diversidade, entre outras, têm perturbado a estabilidade de realidades sociais construídas e fundamentadas na homogeneidade. Mais precisamente na homogeneidade eurocêntrica, ocidental, que se pretendia universal. Como bem lembra Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 1) «o mundo diversificou-se, e a diversidade instalou-se no interior de cada país. A compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo».

Vivemos uma época de incertezas e mudanças. Mudanças tão profundas que, para alguns, se configuram como uma mudança de época (Candau, 2008). O que era universal, hoje, pode ser entendido como uma experiência local, particular. O enfoque da igualdade de todos os seres humanos, tão caro para a modernidade, hoje sofre um deslocamento quando enfatizamos a diferença. E a tensão entre igualdade e diferença, entre universal e particular é foco de discussão nesse processo, em diferentes contextos e nas mais diversas áreas do conhecimento. (SILVA, 2016, p.57)

3.1.4 O que a construção de identidade tem haver com tudo isso?

Cada vez mais temos debatido assuntos que pautam a luta contra opressão, discriminação, preconceitos, racismo, homofobia, dentre outros, e isso nos mostra que existem identidades que estão sendo construídas com potências. Esses debates expõe a importância da construção de identidades que antes eram tidas como inferiores, marginais e que passam a ganhar, cada vez mais, ressignificações positivas. O que nos aponta a acuidade dessas construções de identidades e também da identificação com as lutas. E exprime a necessidade de trabalhar essa identidade de forma positiva desde a primeira infância. É importante salientar que além dessas identidades, enquanto potências, que são atribuídas a grupos que fogem de uma normatização, existe outra discussão que é pautada na *Branquitude*. Porque se trago demandas que considero de suma importância a respeito da construção de identidades negras, também é imprescindível dialogar acerca da identidade racial branca e seus privilégios. A *Branquitude* também precisa ser foco de pesquisas.

Em meu trabalho nos últimos catorze anos, o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar

persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p.2)

Os debates que englobam uma reflexão/ação acerca da importância de se ter identidades negras fortalecidas, também vêm para pensar e gerar questionamentos com relação à manutenção dessa norma envolvendo uma não-identidade branca. Essa identidade que não existiria enquanto uma necessidade de afirmar e de se reafirmar enquanto um sujeito, um cidadão. Em si, ele já é. Os privilégios estão aí. A Branquitude ainda é algo imposto. A Lei 10.639/2003, sendo um dispositivo que, para além do ensino, trata da construção de uma educação para as relações raciais. Para uma compreensão, também, do lugar do branco nesse contexto que estão postas as desigualdades raciais, sociais, históricas.

3.2 Infâncias e crianças

Partindo do recorte desse trabalho, é de suma importância refletir sobre as percepções das crianças, dos seus modos de ser para avançarmos no campo das relações raciais. Nesse sentido, o campo da Sociologia da Infância (SI) contribui de certa forma, para o desenvolvimento deste estudo. Onde podemos visibilizar as crianças na pesquisa como sujeitos. Com o intuito de instigar a ampliação dos olhares sobre concepções de infância e criança é preciso ressaltar a importância de compreendermos algumas questões e conceitos junto a elas. Os olhares das crianças para questões que envolvem as relações étnico-raciais e, mais precisamente, no que concerne ao seu pertencimento racial, são imprescindíveis. Autores como Arenhart (2016) e Nunes (2015) nos ajudam nesse momento. Assim, como o conceito de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997 *apud* Arenhart 2016) que “vem em substituição ao conceito de socialização, na medida em que ele exprime melhor essa dupla relação das crianças com a cultura: de reprodução e de interpretação, manutenção da estrutura e de sua transformação pela ação do sujeito”. (p.22). As *culturas infantis* seriam os resultados em vista dessa reprodução interpretativa. Segundo Arenhart (2016):

As culturas infantis advêm da cultura adulta, mas não se fixam nela, uma vez que as crianças (re)elaboram muito do que lhes é passado e também se ensinam mutuamente, sendo as principais responsáveis pela perpetuação das culturas infantis. (p.26-27)

É importante pensar como, na prática, as relações de diferentes sujeitos acontecem e de que modo. E é a partir da continuidade de algumas práticas educativas que daremos o prosseguimento às reflexões que tratam dos desafios e perspectivas da Lei 10.639/2003.

3.3 O Campo da Pesquisa

Como já foi expresso na Introdução dessa dissertativa, o campo da pesquisa é uma Escola Municipal da Rede Municipal do Rio de Janeiro, localizada em uma zona periférica, num bairro da Zona Oeste. É, também, a escola onde trabalho como professora dos anos iniciais. Foi nesse ambiente que iniciei algumas reflexões a respeito da implementação da Lei 10.639/2003. No momento em que assumo esse papel de professora/educadora. O que é muito diferente, pois já estudava sobre essa questão envolvendo a Lei, mas somente na função de estudante universitária. E mesmo compreendendo que continuo sendo estudante hoje, ainda assumo outros papéis: de um lado professora/educadora e de outro, pesquisadora. Isso, de certa forma, tem sido muito interessante de se exercitar, e, por vezes, são papéis que tendem a se complementar.

A Escola Municipal Conceição Evaristo³⁴ teve sua construção dez anos depois do surgimento donde fica. Sendo inaugurada em março de 1977. Conta atualmente com 949 estudantes matriculados³⁵ e atende da educação infantil (pré-escola) ao 6º ano do Ensino Fundamental (EXPERIMENTAL)³⁶. O local é conhecido e apresentado como “Favela” ou “Comunidade”. É, a cerca de 200 metros de uma avenida, que a escola está localizada, na 10ª Coordenadoria Regional de Educação. Assim como outras comunidades/favelas do Rio de Janeiro, o espaço onde é situada a escola é bastante estigmatizado. Internamente identificam-se duas áreas distintas: a Parte Baixa, onde

³⁴ Foi dado um nome fictício para a escola real, visando e respeitando as exigências do conselho de ética. E a escolha do nome se deu devido a um projeto da escola, onde visa cada sala de aula ter o nome de um/uma autor(a). Conceição Evaristo foi a escolhida. Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto. (acessado em 17/08/2019)

³⁵ Esse quantitativo pode variar devido à entrada e saída de crianças na escola, por diversos motivos. A informação foi obtida no dia 8 de maio de 2019.

³⁶ O sexto ano experimental traz a ideia de manter um único professor (a) para lecionar as diversas disciplinas com a turma.

ficam os “vagões”, como é chamada pelos moradores e a Parte Alta de “Dialta”, onde ficam os blocos.

Segundo informações obtidas no site do RIOEDUCA, a denominação “Favela do Aço” está nas origens históricas da fundação da Vila Paciência. Há uma história sobre o surgimento daquele conjunto habitacional que nasceu para ser provisório, todo o atual bairro pertencia a uma das antigas chácaras de plantação de laranjas conhecida em Santa Cruz como “Fazenda do Zeca Teixeira”. Com as chuvas torrenciais que caíram na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1966 e 1967, muitas pessoas perderam suas casas em vários bairros do então Estado da Guanabara. De improviso, com a utilização de contêineres, foram construídas moradias para as famílias flageladas, que recebeu o nome de CHP-6, Conjunto Habitacional Provisório nº 6. Dos contêineres metálicos surgiu a denominação “Favela do Aço” para uma comunidade que tem o seu nome oficial como “Vila Paciência”.

A escola, sendo ela uma instituição legítima e de direito da criança à educação (em termos de qualidade) é um campo que pode trazer inúmeras questões, reflexões e apontamentos. Isso, tendo em vista o texto da Lei 10.639/2003 e partindo de um pressuposto de que ela ainda não está presente de forma significativa e efetiva nos espaços escolares.

3.4 Atividades desenvolvidas

Durante duas semanas do mês de junho³⁷ reuni no ambiente escolar dois grupos de crianças em momentos distintos. Cada grupo formado por seis crianças³⁸. O primeiro grupo foi montado com crianças do 4º ano e o outro grupo foi formado por alunos do 2º ano. Os dois grupos tiveram três crianças da minha turma e mais três de outra e foram constituído por crianças brancas e não-brancas.³⁹

A primeira atividade proposta tinha como material base revistas (de diversos tipos, moda, turismo, celebridades) que mostrassem imagens de diversas pessoas⁴⁰. E a partir disso, a intenção da atividade consistiu em: fazer com que as crianças

³⁷ As atividades foram desenvolvidas em dias específicos (terças e sextas) e com o devido planejamento de tempo e disponibilidade para reunir as crianças.

³⁸ Os dois grupos somados foram compostos com um quantitativo de 6 meninas e 6 meninos.

³⁹ A escolha pelas crianças se deu de modo a trazer: diferentes crianças; as que mostraram interesse em participar; e a questão da comunicação. Esses foram os critérios para decidir quais crianças iriam participar da atividade. Com relação aos alunos de outra turma, os mesmos critérios foram utilizados.

⁴⁰ Algumas famosas por estarem na mídia de massa e outras que não eram.

escolhessem a imagem de uma pessoa e após cada criança escolher, seria aberto um espaço para conversa. Esses momentos serviram para: observar as conversas enquanto as crianças folheavam as revistas e depois analisar os momentos de fala das crianças que antecedeu a escolha e depois dela⁴¹.

3.4.1 Olhares fixados sobre um filme: “*O menino que descobriu o vento*”⁴²

Este momento visa relatar a experiência que aconteceu ao exibir o filme: “*O menino que descobriu o vento*”. A história se passa em um vilarejo em Malawi, no continente Africano e tem como protagonista um menino que, buscou conhecimentos nos livros de ciências e, partir deles conseguiu desenvolver e construir uma turbina eólica para ajudar a salvar seu povo da fome, através da captação da água e, consequentemente, na colheita⁴³.

Durante a narrativa do filme, numa análise um pouco mais profunda ele aborda diversas questões que envolvem o descaso das políticas de Estado para com a população e sua direta interferência na situação de miséria e de desigualdades de um povo entre outras questões abordadas no filme (como relações familiares e da importância da união para lutar por um bem comum). Outro ponto que é importante destacar é o tratamento dado à educação. No fim das contas, o conhecimento que **William Kamkwamba** obteve através dos livros, mostra que a educação ela não só nos ensina algo, mas pode provocar mudanças, e até salvar vidas.

3.4.1.1 O dia da exibição do filme

⁴¹ Apesar da pergunta: Por que escolheu essa pessoa? Durante o processo nenhuma criança foi forçada a falar.

⁴² Dirigido por Chiwetel Ejiofor, **O Menino que Descobriu o Vento** é baseado numa autobiografia de Kamkwamba, **The boy who harnessed the wind**, publicada em 2009. Ejiofor também é ator e, na trama, representa o pai do protagonista, o menino William, interpretado pelo queniano Maxwell Simba. *Fonte: Site Razões para acreditar.*

⁴³ William Kamkwamba tinha 14 anos quando construiu a primeira turbina eólica para bombear água pro cultivo de alimentos no seu vilarejo, no Malawi, um dos países mais pobres da África. Contamos sua história 7 anos atrás e sabíamos que tinha tudo pra virar um filme Kamkwamba ficou conhecido ao participar da conferência TEDGlobal 2007, na Tanzânia. Com a visibilidade alcançada, ele conseguiu apoio para terminar o ensino médio em Linlongue, capital do Malawi. Depois, recebeu uma bolsa para estudar no Dartmouth College, nos Estados Unidos, onde se formou em Estudos Ambientais. *Fonte: Site Razões para acreditar.*

No início do filme, em uma cena que mostra um pouco de um ritual que envolve dança, musicalidade⁴⁴, e junto a isso, mostra o momento de colheita e neste exato momento, o tio do personagem principal chamado John, morre durante o trabalho. Na cena seguinte, já mostra as pessoas no enterro dele e a figura de um pastor discursando. E durante esse episódio, as pessoas que protagonizaram o ritual chegam e as pessoas que estavam sentadas ouvindo as palavras do pastor levantam-se e ficam frente a frente e compartilharam momentos de sorrisos. Durante essas cenas que mostraram o ritual, as crianças tiveram uma reação inicial de rir, apontar e comentar sobre os modos como aquelas pessoas estavam vestidas, ornamentadas⁴⁵ e também certo medo do que estavam fazendo. Em seguida, começaram a prestar atenção demonstrando interesse no filme. Foi interessante notar o quanto o silêncio naquele momento estava relacionado a uma escuta e olhares atentos e interessados pelo que ia acontecer. Quando alguém falava algo, era para dizer a respeito do que via no filme.

As expectativas e “caras de surpresa” feitas por algum aluno durante cenas em que mostrava o esforço que o menino fazia para ir à escola e estudar, os seus inventos e o que usava para construí-los, eram notáveis.

Assim como se perceberam e também aos colegas. “Ah, lá! Parece com você!”; “Ele (o professor Kachigunda) não parece com seu pai?”; “Aquele ali, não parece com a mãe da M.⁴⁶”. O que chama a atenção, nesse momento, é o fato de que as crianças negras enxergaram semelhanças com aquelas pessoas. E ao perceberem isso, algumas crianças sorriam. O que foi diferente ao terem um choque cultural diante da primeira cena, onde a reação foi achar graça e “zoar”.

⁴⁴ No filme não diz exatamente sobre que ritual acontece, mas pesquisas rápidas realizadas na internet sobre o filme mostraram resultados sobre o *Gule Wamkulu*. E, segundo informações retiradas do site da UNESCO: Gule Wamkulu era um culto secreto, envolvendo uma dança ritual praticada entre os Chewa no Malawi, Zâmbia e Moçambique. Foi realizado por membros da irmandade Nyau, uma sociedade secreta de homens iniciados. Dentro da tradicional sociedade matrilinear do Chewa, onde os homens casados desempenhavam um papel bastante marginal, os Nyau ofereciam meios para estabelecer um contrapeso e solidariedade entre os homens de várias aldeias. Os membros do Nyau ainda são responsáveis pela iniciação dos jovens à idade adulta e pelo desempenho do Gule Wamkulu no final do processo de iniciação, celebrando a integração dos jovens na sociedade adulta.

Gule Wamkulu é realizado na temporada seguinte à colheita de julho, mas também pode ser visto em casamentos, funerais e a instalação ou a morte de um chefe. Nessas ocasiões, os dançarinos Nyau usam fantasias e máscaras feitas de madeira e palha, representando uma grande variedade de personagens, como animais selvagens, espíritos dos mortos, traficantes de escravos e figuras mais recentes, como o honda ou o helicóptero.” (<https://ich.unesco.org/en/RL/gule-wamkulu-00142>, acessado em 17/08/2019)

⁴⁵ Isso, mesmo percebendo que ali também estava acontecendo uma cena que em tese causaria tristeza por conta da morte de alguém. Contudo, o que chamou a atenção naquele instante foram as outras pessoas que estavam em momento de ritual.

⁴⁶ A abreviação é referência ao nome da criança que por questão de ética, não será divulgado.

O desejo ao longo do filme era de que as coisas dessem certas, criavam algumas situações de nervosismos entre as crianças. Do mesmo modo, em que algo ruim acontecia geravam falas como: “Cara, a lá! Aquele cara não é legal!”.

No decorrer do filme uma situação que não estava prevista aconteceu: tivemos problemas com a internet⁴⁷ e por conta disso não foi possível assistir o filme até o final. Quando informei para a turma o que tinha acontecido, começaram a perguntar quando seria a continuidade do filme. E diante disso, respondi que assim que resolvesse a situação da internet, passaria. Os dias foram se passando e todo dia letivo, as crianças perguntavam quando íamos continuar assistindo o filme. E respondia que assim que desse. Desde a primeira exibição do filme, passaram-se exatos 13 dias (contando finais de semana) e a cada dia de aula a pergunta se repetia por algumas crianças (e isso partia de crianças brancas e não-brancas) e se espalhava entre as outras. No dia seguinte, informei (ainda sem que perguntassem) que iria continuar o filme de onde paramos. Contudo, um estudante (negro) perguntou se poderia por o filme do início e justificou dizendo que já tinha se passado muito tempo e que tinha outras pessoas na sala que não estavam no dia que o filme foi exibido. Outros estudantes também começaram a concordar. Logo, perguntei para a turma se concordavam com o colega, e todos levantaram a mão em afirmativa. Assim feito, reiniciei o filme.

Na cena inicial, já não houve mais a risada. Aconteceu de algumas crianças observarem as vestimentas e me perguntarem durante essa parte, o que estavam fazendo. Respondi que naquele momento estava acontecendo um ritual que faz parte da cultura daquele povo. Esse momento me despertou para compreender que o novo em um primeiro instante, causou um estranhamento, um medo, algo engraçado, mas em seguida despertou a curiosidade em querer conhecer. E esse conhecer pode instigar a continuação do pensar sobre o assunto. Um outro despertar que é voltado para não deixar de insistir, que mudanças podem acontecer a todo o momento, assim como nossos olhares sobre o outro, sobre o desconhecido.

Dando prosseguimento, o filme também está a falar com relação à educação e mostra a importância da mesma em vista de transformação social, e como citei no início desse tópico, o menino William, mostra esse lado e todo o processo que foi feito através de estratégias para estar dentro do espaço escolar e conseguir ter acesso aos livros e às aulas de ciências. Enquanto assistiam ao filme, já no momento em que William

⁴⁷ O servidor de internet da escola não possibilita o acesso a determinadas plataformas, sites. E por conta disso, eu acabei utilizando a minha internet que não deu conta.

terminava seu protótipo de turbina eólica, as crianças estavam mais uma vez na expectativa e comemoraram quando o invento do menino funcionou. E quando chegou o momento em que o menino que descobriu o vento estava frente ao adulto, contando o que pretendia e como poderia fazer para ajudar o seu povo, as crianças reclamaram porque o pai do William “não quis dá a bicicleta para ele”⁴⁸. O silêncio retornou à sala até o momento em que pai e filho se reconciliam e iniciam o andamento da construção da turbina eólica em tamanho real. Neste instante, as crianças acompanhavam as cenas e algumas iam narrando o que acontecia. Quando mostra a cena em que terminam a construção do equipamento e viram que funcionou ficaram admirados. Ao final do filme alguns estudantes bateram palmas.

Diversas situações observadas e descritas acima, baseadas nas reações e falas das crianças, pareceram ter efeito positivos no que concerne o trabalho voltado para as questões relacionadas à Educação das Relações Raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana. O fato de termos que assistir ao mesmo filme em dois momentos distintos foi um ponto positivo por dois motivos que se complementam: o primeiro está relacionado ao fato do pedido e da justificativa em reiniciar o filme; e em segundo lugar das mudanças de reações/comportamentos diante das cenas que envolviam o ritual. Isso pode mostrar que o trabalho a ser realizado para uma educação antirracista não é simples. E que às vezes é necessário voltar ao ponto de partida. Trata-se de um trabalho demorado, que necessita de um cuidado, de um olhar e um constante estudo para tratar das questões que envolvem a raça e o racismo na sociedade. E por lidarmos e lutarmos contra toda uma estrutura, se não tivermos apoio das políticas públicas, de fiscalização, de incentivo e formação para nós, profissionais da educação, as mudanças virão a passos lentos.

As atividades desenvolvidas com os grupos e o relato do filme foram momentos distintos, mas que em alguns momentos se interligam. As histórias tanto dos livros (com diversas abordagens) quanto o filme, despertaram o interesse das crianças como um todo para o conhecimento. E a vontade de falar e os momentos de silêncio também é algo muito presente. As crianças mostraram que quando querem algo em comum, se juntam para o convencimento; as imagens que elas têm como referência (seja religiosa, pessoas da mídia, dos livros entre outros) são pontos para estarmos trazendo diversas vezes, em diferentes momentos de aprendizagens.

⁴⁸ Fala das crianças. E como foi dito em outra nota de rodapé, William precisava desmontar a bicicleta de seu pai, para utilizar as peças e construir a turbina eólica.

A pesquisa, com base nos referenciais legais citados em outros momentos nesse trabalho, nos direciona a uma concepção que atrela o processo formativo para implementação da lei 10.639/03 através de professores dos anos iniciais a uma abordagem multidisciplinar, que compreende a relevância do desenvolvimento dos temas que abrangem identidade étnico-racial.

As crianças que compõem o grupo 1 têm entre 9 e 10 anos e as crianças do grupo 2 têm entre 7 e 8 anos. Já foi indicado no início desse tópico, os critérios utilizados para a escolha das crianças, cada uma delas recebeu um nome fictício por questões éticas e a fim de preservá-las. O processo de escolha dos nomes fictícios para as crianças de cada grupo⁴⁹ se deu da seguinte forma: eu selecionei 12 nomes de pessoas negras (como forma de homenageá-las e dizer da importância delas) que fazem parte da história de luta, resistência negra e separei de forma aleatória 3 nomes de mulheres e outros 3 nomes de homens para apresentar ao grupo 1 e o mesmo se deu com o grupo 2.

Para o grupo 1 os nomes levados para eles foram: André Rebouças⁵⁰, Cartola⁵¹, Ivone Lara⁵², Júlio Emílio Braz⁵³, Marielle Franco⁵⁴ e Ruth de Souza⁵⁵. Antes de cada

⁴⁹ As atividades com o grupo 1 foram realizadas no turno da manhã e as atividades com o grupo 2, no período da tarde.

⁵⁰ “André Pinto Rebouças nasceu em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, em 1838. Era filho de António Pereira Rebouças (1798-1880), jurisconsulto e orador parlamentar. Tecnólogo, foi construtor das primeiras docas no Rio de Janeiro, Bahia, em Pernambuco e no Maranhão. Implantou núcleos coloniais às margens dos rios Paraná e Uruguai; realizou, juntamente com seu irmão Antônio Rebouças (1839-1879), também engenheiro, as obras do sistema e abastecimento de águas do Rio de Janeiro – realizações que o credenciaram como uma maiores autoridades brasileiras em Engenharia Hidráulica. Morreu tragicamente na Ilha da Madeira, aos 60 anos de idade, no autoexílio que se impôs com a queda do seu amigo D. Pedro II, deixando publicados inúmeros trabalhos técnicos, todos registrados no Catálogo da Exposição da História do Brasil. A denominação de um dos túneis que ligam a zona norte à zona sul no Rio de Janeiro, é uma homenagem ao seu trabalho e ao de seu irmão em prol da engenharia nacional.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 201).

⁵¹ “É impossível falar de samba sem falar de Cartola. Angenor de Oliveira nasceu em 11 de outubro de 1908. Recebeu o apelido quando passou a usar um elegante chapéu-coco. Autor de sambas inesquecíveis como *As rosas não falam*, *O mundo é um moinho* e *O sol nascerá*. Cartola foi também um dos fundadores da Estação Primeira da Mangueira, tendo sugerido o nome da escola de samba e as cores verde e rosa. Nas favelas ou nos redutos intelectuais, Cartola é visto da mesma maneira: autêntico, harmônico, lírico e genial. Morreu em 1980, deixando várias obras que hoje são referências para qualquer estudo sério sobre a música brasileira”. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 202).

⁵² “Yvonne Lara da Costa, Dona Ivone Lara (Rio de Janeiro, 13 de abril de 1922) é uma cantora e compositora brasileira. Filha de família pobre passou a infância em um internato e estudou música com Lucila Guimarães, primeira esposa de Villa-Lobos, tendo cantado sob a regência do maestro. Mais tarde aprendeu a tocar cavaquinho e nos anos 40 mudou-se para a Mangueira, onde conheceu outros sambistas e frequentou rodas de samba. No final da década juntou-se à escola de samba Império Serrano, para que compôs alguns sambas-enredos, como ‘Não Me Pergunte’ (com Fuleiro) e ‘Os Cinco Bailes da Corte ou Os Cinco Bailes da História do Rio’ (com Silas de Oliveira e Bacalhau).

Participou das rodas de samba do Teatro Opinião nos anos 60, vindo a gravar o primeiro disco apenas em 1978, quando se aposentou do ofício de enfermeira (trabalhou com Nise de Silveira no tratamento de doentes mentais).

Nesse mesmo ano foi gravado por Gal Costa e Maria Bethânia seu maior sucesso, ‘Sonho Meu’ em parceria com Délcio Carvalho. A música foi premiada como a melhor do ano de 1978. Motivo pelo qual

foi convidada a gravar seu primeiro LP em 1979 pela Odeon, ‘Samba, Minha Verdade, Minha Raiz’ e, no ano seguinte, ‘Sorriso e Criança’.

Transferiu-se para Warner e lá registrou ‘Sorriso Negro’, no qual gravou ‘Tendência’ (com Délcio Carvalho) e ‘Serra dos Meus Sonhos Dourados’.

Em 85, gravou na Som Livre o LP ‘Ivone Lara’ com ‘Se o Caminho é Meu’. Outros intérpretes que tiveram êxito com composições da sambista foram Clara Nunes e Roberto Ribeiro (‘Alvorecer’), o trio Maria Bethânia, Caetano Veloso e Gilberto Gil (‘Alguém Me Avisou’), Paulinho da Viola (‘Mas Quem Disse que Eu Te Esqueço’, com Hermínio Bello de Carvalho) e Beth Carvalho (‘Força da Imaginação’, com Caetano Veloso). Gravou até o ano 2000, somente estes cinco LPs e um CD, ‘Bodas de Ouro’, com diversas participações.” (fonte: <https://www.geledes.org.br/dona-ivone-lara/>, acessado: 18/08/2019).

⁵³ “Um dos mais prolíficos autores da literatura infantil e juvenil contemporânea, Júlio Emílio Braz nasceu em abril de 1959, na cidade de Manhumirim-MG. Aos cinco anos foi para o Rio de Janeiro. Aprendeu a ler sozinho, aos seis anos de idade, através das revistas de terror a que tinha acesso.

Iniciou a carreira de escritor ‘por acaso’, quando perdeu o emprego e um amigo o aconselhou a procurar uma editora e oferecer-lhe as histórias que havia escrito. Assim, começou publicando histórias em quadrinhos e, mais tarde, escreveu narrativas de *bang-bang*, sob 39 pseudônimos diferentes.

Júlio Emílio Braz publicou mais de cem livros infanto-juvenis e a grande maioria deles trata de problemas sociais, sobretudo aqueles relacionados às crianças e adolescentes. O primeiro livro nessa linha é *Saiquairu*, de 1988, com o qual ganhou o prêmio Jabuti de Autor Revelação.

Em entrevista publicada no site www.members.tripod.com/escola, o escritor afirma: Acho que os jovens do meu país têm direito de saber como ele realmente é, até para mudá-lo no que ele tem de ruim e aprimorá-lo no que ele certamente tem de bom. Por isso, gosto tanto de abordar tal temática em meus livros. Dessa forma, grande parte de sua obra discorre sobre a miséria das ruas, a sexualidade, o preconceito racial, a violência e outros aspectos que seguem o mesmo viés. Frequentemente o escritor ministra palestras nas escolas públicas, e faz questão de ressaltar que não cobra por elas, pois, na sua concepção, falar de literatura é maravilhoso e o contato com o público leitor lhe causa grande satisfação.

Além dos prêmios citados, Júlio Emílio Braz recebeu ainda outros, como: Austrian Children Book Award, na Áustria, pela versão alemã do livro *Crianças na Escuridão (Kinder im Dunkeln)* e o Blue Cobra Award, do Swiss Institute for Children's Book, com o mesmo livro”. (fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/1175-julio-emilio-braz>, acessado: 18/08/2019).

⁵⁴ “Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida publicamente como Marielle Franco, foi uma política brasileira. Formada em Sociologia (pela PUC-Rio) e com Mestrado em Administração Pública (pela UFF), Marielle foi eleita Vereadora do Rio de Janeiro pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) no ano de 2016. Negra, mulher, feminista, pobre, criada na favela e lésbica, Marielle representou uma série de minorias ao longo da sua vida política. A socióloga presidiu a Comissão da Mulher da Câmara, foi defensora dos direitos humanos e das causas LGBTI. Marielle era filha de Marinete da Silva e Antônio Francisco da Silva Neto e tinha como irmã Anielle Franco. A família vivia na Complexo da Maré, região pobre situada no Rio de Janeiro. Aos 19 anos, Marielle deu à luz a sua única filha, Luyara Franco, fruto de uma relação com o seu primeiro namorado. Marielle foi companheira da arquiteta Mônica Benício, com quem se relacionava desde 2004. Marielle Franco ingressou em 2002 no curso de graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio com uma bolsa integral fornecida pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). Antes de ter entrado na faculdade, ela havia sido aluna do Pré-Vestibular Comunitário da Maré. Após a graduação, Marielle ingressou no mestrado de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense (UFF). A sua dissertação, defendida em 2014, focava na atuação das UPPs (Unidade de Polícia Pacificadora) e tecia uma análise da política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. Marielle foi vendedora ambulante, dançarina, empregada doméstica e educadora infantil até reunir dinheiro para pagar os próprios estudos. Após a morte de uma amiga próxima, vítima de bala perdida, Marielle resolveu se dedicar à militância pelos direitos humanos. A socióloga trabalhou na Redes da Maré e criticou duramente os abusos de poder das forças policiais. Em 2006, Marielle acabou por integrar a equipe da Comunidade da Maré que fez campanha para o deputado Marcelo Freixo, político carioca considerado o padrinho político de Marielle. Marielle se elegeu em 2016 para a Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro pelo partido PSOL com 46.502 votos. Ela foi a quinta vereadora mais bem votada da cidade. Durante o mandato, a socióloga presidiu a Comissão da Mulher da Câmara. Defensora dos direitos humanos, coordenou, junto com Marcelo Freixo, a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj).

Marielle apresentou na Câmara o projeto do Dia da Visibilidade Lésbica, que não foi aprovado por apenas dois votos. Ao longo do período em que atuou como vereadora apresentou 16 projetos de lei, especialmente pensados em políticas públicas para negros, mulheres e LGBTI.

criança “sortear o nome”, através de um procedimento que se deu de forma lúdica. Em primeiro lugar apresentei as imagens das/dos protagonistas negras e negros e falei, de forma mais dinâmica, um pouco sobre cada uma delas. Um ponto de destaque sobre duas delas: as crianças já conheciam um pouco da história de Marielle Franco. Diziam: “– Tia, essa eu já ouvi falar e já vi na televisão”, “– Mataram ela, né tia?”, “– Covardia, né?”. E, o Júlio Emílio Braz, algumas crianças já o conheciam por ele ter participado de uma atividade na escola no ano de 2018⁵⁶ e outra criança diz: “– Tia, ele não é aquele cara que já veio aqui?” e outras duas crianças lembram: “– Ah... é!”, “É verdade!”.

No grupo 2, o mesmo processo foi realizado com as crianças. As pessoas negras foram: João Cândido⁵⁷, Jovelina Pérola Negra⁵⁸, Luísa Mahim⁵⁹, Luiz Gama⁶⁰ Tereza de Benguela⁶¹ e Zumbi dos Palmares⁶².

No dia 14 de março de 2018, uma quarta-feira, o carro onde estava Marielle foi atingido por 13 tiros que tiraram a vida dela e do motorista Anderson Pedro Gomes. Na ocasião Marielle tinha 38 anos e o motorista 39 anos.

O crime aconteceu durante à noite, por volta das 21h30, na Rua Joaquim Palhares, no Estácio, região central do Rio de Janeiro. No carro estava a vereadora, a assessora parlamentar Fernanda Chavez e o motorista Anderson Pedro Gomes.

Eles voltavam de um evento realizado na Casa das Pretas, um espaço coletivo de mulheres negras situado na Lapa, quando foram subitamente alvejados”. (fonte: https://www.ebiografia.com/marielle_franco/, acessado em 18/08/2019).

⁵⁵ “O Teatro Municipal do Rio de Janeiro já foi cenário de diversas histórias e inspiração para tantas outras. A que envolve a carreira da atriz Ruth de Souza pode não ser a mais famosa, mas é, sem dúvida, uma das mais comovedoras. Sua mãe, Alaíde Pinto de Souza, era apaixonada por operetas e sempre levava consigo sua única filha aos espetáculos do municipal. ‘Éramos pobres e não sei como minha mãe fazia para conseguir os ingressos. Só me recordo que quando estreava *A viúva alegre*, por exemplo, ela ficava entusiasmadíssima, me enfeitava toda e íamos o municipal’.

Sem explicação, em um dessas vezes, a pequena Ruth entrou pela porta dos artistas e assistiu ao espetáculo sentada numa cadeira, ao lado do homem que controlava as cortinas, no palco. A garota ficou fascinada com o vaivém dos artistas e técnicos. O momento mágico aconteceu quando a estrela, numa das saídas para troca de figurino, olhou para ela e carinhosamente acariciou seus cabelos. Mais tarde, Ruth ficou sabendo que aquela, que talvez tenha sido sua fada madrinha, era uma diva do canto lírico. Algumas décadas mais tarde, Ruth voltou ao mesmo teatro para receber o prêmio Ministério da Cultura de Artes Cênicas, pelo conjunto de sua obra”. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 220). Fez parte da história do Teatro Experimental do Negro (TEN). No carnaval deste ano (2019), Ruth de Souza foi homenageada pela Acadêmicos de Santa Cruz com o samba-enredo *Senhora da Liberdade, are as asas sobre nós*. Em 28 de julho veio a falecer.

⁵⁶ No ano de 2018 devido a uma atividade feita a partir de livros-infantis ao final, a intenção era protagonizar um momento com um autor. E todas as turmas da escola (educação infantil até o fundamental) tiveram a oportunidade de participar desse momento.

⁵⁷ “Durante a infância, João Cândido viveu em Rio Pardo, no interior do Rio Grande do Sul. Filho de escravizados, ele deixa cedo a vida na fazenda e alista-se na Marinha. Ali, ganha experiência viajando pelo Brasil e pelo mundo. Com bom trânsito entre os oficiais e admirado pelos companheiros, o jovem acaba liderando uma das mais importantes rebeliões populares do Brasil.

O “Almirante Negro” chegou a levar fama de “perigoso”, no entanto pessoas que acompanharam sua vida após o fim da revolta afirmam que sua postura não condizia com isto. Mesmo assim, sua vida foi marcada pela perseguição política, pela penúria e pelas tragédias pessoais.

Problemas financeiros, a dura rotina de trabalho descarregando peixe durante a noite e de madrugada, no entreposto da Praça XV, no Rio de Janeiro, as perdas trágicas da mulher e da filha e as recaídas constantes da tuberculose mascaram os últimos anos de vida de João Cândido.

O “Almirante Negro” passou de marinheiro a trabalhador braçal, recluso e doente. Teve a polícia em seu encaço até mesmo durante seu enterro. O líder da Revolta da Chibata faleceu no Rio de Janeiro, em 1969, aos 89 anos”. (fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=24839>, acessado em: 18/08/2019).

⁵⁸ “*Jovelina Pérola Negra* (Rio de Janeiro, 1944 – Rio de Janeiro, 2 de novembro de 1998) foi uma cantora brasileira. Uma das grandes damas do samba e do pagode. Voz rouca, forte, amarfanhada, de tom popular e força batente. Herdeira do estilo de Clementina de Jesus foi empregada doméstica antes de fazer sucesso no mundo artístico. Nascida em Botafogo (zona sul do Rio de Janeiro), Jovelina Pérola Negra logo fincou pé na Baixada Fluminense, em Belford Roxo. Apareceu para o grande público ao participar do histórico disco *Raça Brasileira*, em 1985. Pastora do Império Serrano, ajudou a consolidar o que é chamado hoje de pagode. Gravou cinco discos individuais conquistando um Disco de Platina. Atualmente são encontradas apenas as coletâneas com os grandes sucessos como *Feirinha da Pavuna*, *Bagaço da Laranja* (gravada com Zeca Pagodinho), *Luz do Repente*, *No Mesmo Manto* e *Garota Zona Sul*, entre outros. O sucesso chegou tardiamente e ela não realizou o sonho de “ganhar muito dinheiro e dar aos filhos tudo o que não teve”. Morreu de enfarte aos 54 anos, no bairro do Pechincha, em Jacarepaguá.

O estilo muito pessoal conquistou muitos fãs no meio artístico, levando até mesmo Maria Bethânia a uma apresentação no Terreirão do Samba, na Praça Onze, de onde a diva da MPB só saiu depois de ouvir “Dona Jove versar”. Alcione já homenageou a ‘Pérola Negra’ em um de seus melhores discos, *Profissão Cantora*. Enquanto o samba e o verdadeiro partido alto existirem Jovelina sempre será lembrada pela voz potente e a ginga própria da raça negra – assim como Clementina de Jesus”. (fonte: <https://www.geledes.org.br/jovelina-perola-negra/>, acessado em 18/08/2019)

⁵⁹ “Notável mulher negra livre e guerreira, teve participação destacada em dois dos principais movimentos revolucionários do Brasil-colônia em Salvador: a Revolta dos Malês, em 1835, e a Sabinada em 1837. Há controvérsias quanto ao local de nascimento de Luísa. Não se sabe ao certo se veio da África, como escrava, para a Bahia, ou se nasceu já em Salvador. Tornou-se livre por volta de 1812.

Oriunda da etnia jêje-nagô, da etnia Mahi, dizia ter sido princesa na África. Luísa Mahim foi perseguida pelo Governo da Província e foi para o Rio de Janeiro, onde relatam os historiadores, deportada para o continente africano. Ainda na Bahia, teve um filho com um fidalgo libertino e ativo abolicionista. Por iniciativa do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, em 9 de março de 1985, seu nome foi dado a uma praça em Cruz das Almas, bairro da capital paulista”. (MUNANGA; GOMES, 2016, p.213)

⁶⁰ “Luíz Gonzaga Pinto da Gama nasceu em Salvador, Bahia, em 1830, filho de escravos (de Luísa Mahim), e foi vendido pelo pai, em 1840, devido a uma dívida de jogo. Comprado em leilão pelo Aferes Antônio Pereira Cardoso, passou a viver em cativo em Loren, São Paulo.

Em 1847 foi alfabetizado e, no ano seguinte, fugiu da fazenda e foi para São Paulo. Lá se casou, por volta de 1850, e frequentou o curso de Direito como ouvinte. Em 1864, fundou o jornal *Diabo Coxo*, do qual foi redator. Entre 1864 e 1875 colaborou nos jornais *Ipiranga*, *Cabrião*, *Coroaci* e *O Polichileno* e fundou, em 1869, o jornal *Radical Paulistano*, com Rui Barbosa.

Sempre utilizou seu trabalho para a divulgação de suas ideias antiescravistas e republicanas. Em 1873 foi um dos fundadores do Partido Republicano Paulista, em Itu, em São Paulo. Nos anos seguintes, teve intensa participação em sociedades emancipadoras, a organização de sociedades secretas para fugas e ajuda financeira a negros, além do auxílio na libertação nos tribunais de mais de 500 escravos foragidos. Por volta de 1880, tornou-se líder da Mocidade Abolicionista e Republicana.

Os poemas de Luís Gama estão vinculados à segunda geração do Romantismo. Para Luís Gama, ser poeta ‘não era debruçar-se sobre si mesmo, num irremediável narcisismo, mas voltar-se para o mundo, medi-lo com olhos críticos, zurrir-lhe os erros, as injustiças, as falsidades’. Morreu em São Paulo em 1882”.

(MUNANGA; GOMES, 2016, p.212)

⁶¹ “Em 2 de junho de 2014, foi instituído por meio da Lei nº 12.987, o dia 25 de julho como o *Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra*.

Tereza Benguela liderou entre 1750 e 1770, após a morte de seu companheiro, José Piolho, o *Quilombo do Quariterê*, situado entre o rio Guaporé e a atual cidade de Cuiabá, capita de Mato Grosso. O lugar abrigava mais de 100 pessoas.

Durante seu comando, a *Rainha Tereza* criou uma espécie de parlamento e reforçou a defesa do *Quilombo do Quariterê* com armas adquiridas a partir de trocas ou levadas como espólio após conflitos. Nas suas terras eram cultivados milho, feijão, mandioca, banana e algodão, utilizado na fabricação de tecidos.

Tereza de Benguela é, assim como outras heroínas negras, um dos nomes esquecidos pela historiografia nacional, que, nos últimos anos, devido ao engajamento do movimento de mulheres negras e à pesquisa ou ao resgate de documentos até então não devidamente estudados, na busca de recontar a história nacional e multiplicar as narrativas que revelam a formação sociopolítica brasileira”. (fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=46450>, acessado em 18/08/2019)

Ao terminar a apresentação, tanto no grupo 1 quanto no grupo 2, as crianças estavam curiosas para saber o que ia acontecer. Em seguida, peguei duas caixas e botei em uma as imagens das figuras femininas e em outra, as masculinas⁶³. Informei para as crianças que, uma de cada vez, irá pegar de dentro da caixa uma imagem e vai ficar com ela até o final da atividade. Algumas crianças perguntavam o “por que”. Expliquei que a intenção de ter outro nome na brincadeira era para poder homenagear aquelas pessoas e ao mesmo tempo, durante a atividade cada criança vai virá um personagem. A maioria gostou da ideia. Com exceção de duas crianças do grupo 1 que disseram “ser graça”.

Durante o sorteio, as crianças do grupo 1 não expressavam muitas reações da figura. Só mostrava quem tirou para outra criança. Já no grupo 2 havia uma ansiedade em ver quem iriam tirar.

3.4.2 Atividades realizadas com alunos do 4º ano do Ensino fundamental

Atividade 1

Reunimo-nos em roda e peguei as revistas. Mostrei todas elas para as crianças e disse que era para elas olharem as revistas que acharem legais e escolher uma pessoa no final. Essa atividade durou uns 23 minutos. Enquanto elas olhavam, observei que *Marielle* (uma menina negra), 10 anos apontou para uma foto de uma família⁶⁴, chamou a *Ivone* (uma menina branca), 9 anos e disse: “– Olha aqui, essa parece comigo! *Marielle*, concordou. Enquanto isso, o *Júlio* (um menino negro pardo) 9 anos, estava olhando atentamente e em silêncio todas as imagens de uma revista. *Cartola* (um menino negro) 9 anos, *André* (um menino branco), 9 anos e *Ruth* (uma menina negra parda) 10 anos, ficaram em grupo olhando além das imagens de pessoas. Viram jogos, carros,

⁶² “Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, no estado de Alagoas. Ícone da resistência negra à escravidão, liderou o Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos das fazendas no Brasil Colonial. Localizado na região da Serra da Barriga, atualmente integra o município alagoano de União dos Palmares. Embora tenha nascido livre, Zumbi foi capturado aos sete anos de idade e entregue a um padre católico, do qual recebeu o batismo e foi nomeado Francisco. Aprendeu a língua portuguesa e a religião católica, chegando a ajudar o padre nas celebrações de missas. Porém, aos 15 anos, voltou a viver no quilombo, pelo qual lutou até a morte, em 1695. Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da luta contra a escravidão, lutou também pela liberdade de culto religioso e pela prática da cultura africana no País. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra”. (fonte: http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192, acessado em 18/08/2019).

⁶³ No decorrer do texto irei expor entre parêntese como identifico cada criança, tendo como referência a classificação de cor/raça do IBGE: *branco*, *parda* e *preto*.

⁶⁴ A imagem da Glória Maria com suas duas filhas.

casas, atrizes e atores de novelas (e ficavam comentando deles nas novelas). Ao terminar esse momento, pedi para que cada um mostrasse a imagem que escolheu. *Marielle* disse: “– Tia, escolhi essa (foto de uma mulher branca) porque ela é muito bonita!”; *Júlio* mostrou a dele: “– Eu escolhi ele aqui! (um homem branco)”; Perguntei o porquê e ele respondeu: “– Ah... Tia! Ele é bonito!” (todos riem). *André*: “– Eu escolhi essa aqui. Ela é muito bonita e gosto dela porque ela faz bolo na novela. E eu gosto muito de bolo!”⁶⁵. *Ivone*: “– Tia, eu fiquei na dúvida, mas eu gostei dessa aqui. (mulher branca) Ela parece legal!”; *Cartola* disse: “– Tia, não escolhi ninguém! Perguntei o porquê e ele respondeu: “– Ah, tia! Não achei ninguém que me agradasse!; *Ruth* diz: “– Eu peguei essa daqui porque ela é bonita!” (mulher branca).

Todas as crianças, até mesmo a *Marielle* que se reconheceu em uma imagem, optaram por escolher pessoas brancas por acharem elas as mais bonitas. Com um pouco de exceção, o *André* foi o único que acrescentou outro argumento além do fato de achar uma pessoa bonita.

Atividade 2

Essa atividade teve como ponto de partida, o início da leitura de cinco livros de histórias da literatura infanto-juvenil: “A revolta das princesas”, “Nana e Nilo na Cidade Verde”, “A menina e o tambor”, “Era uma vez...” e “O garoto da camisa vermelha”.⁶⁶ O intuito dessa atividade, mais uma vez, foi observar como as crianças se envolvem com as histórias e ouvir delas o que gostaram. Durante todas as leituras, realizadas em roda, de forma interativa com as crianças (contação de história), foi bacana perceber os olhares, o interesse, as risadas e as expressões atentas em alguns momentos.

Ao terminar de contar todas as histórias pedi para cada criança escolher uma história. *Júlio*, *Marielle* e *Cartola* escolheram “Nana e Nilo”. *Cartola* disse: “– Gostei da parte que eles voam com a árvore (Mulemba) e eles tentam ajudar a natureza. Muito legal isso”; *Júlio* e *Marielle* só quiseram dizer que acharam legal a história. *Ivone* disse: “– Ah, tia! Eu escolheria o das ‘Princesas’ porque elas são bonitas”. *André* e *Ruth* optaram pela história “A menina e o tambor”. *André* diz que: “– Escolhi essa porque nela dá para entender as coisas só pelas imagens e eu gosto de música!”. Já a *Ruth* disse que “– A história mostra a menina tentando fazer as pessoas sorrirem e ela usou um

⁶⁵ A atriz que ele escolheu foi a Juliana Paes.

⁶⁶ No primeiro dia, foram lidos 2 e na semana seguinte a leitura dos outros três.

tambor pra fazer isso. Isso me deixou feliz também”. A sensibilidade que a Ruth demonstrou nesse momento, a importância do pensar no outro, no afeto, no desejo de ver o outro feliz, tudo isso me fez ficar bem também.

3.4.3 Atividades realizadas com alunos do 2º ano do Ensino fundamental

Atividade 1

Nesse grupo, do mesmo modo em que as atividades foram planejadas para o grupo 1, também ocorreu do mesmo jeito. O momento em que as crianças estavam folheando as revistas, ficavam analisando, com olhares muito criteriosos na hora de escolher e nesses mesmos olhares estavam as brincadeiras e risadas. Jovelina 7 anos (uma menina branca) diz: “– Olha, vou escolhe, essa daqui.”; “– Ah, não! Acho que vou escolher essa!” (risos). Zumbi (um menino negro pardo) 7 anos, começa a ficar nervoso quando, na revista em que ele estava olhando nenhuma pessoa estava lhe agradando. Até o momento em que Luísa (uma menina negra) 8 anos, oferece a revista que ela estava vendo para ele. E diz: “– Aqui, toma essa! Eu já escolhi a minha! Pode ficar.” Zumbi dá um sorriso e agradece com um abraço. Luiz (um menino negro) 8 anos, nesse momento já tinha escolhido o dele e enquanto os outros não terminavam, ficou olhando as revistas e mostrando para o João (um menino branco) 7 anos. Luiz diz para o João: “– João, aqui (apontando para a revista)! Tem um monte de gente parecida com você! Tá ‘facinho’! João diz: “– Ah... para! Aqui. Eu vi também um monte parecido com você!” Luiz então pede para que ele mostre. E João começa a procurar, pede as outras revistas emprestadas. Quando acha pessoas parecidas com Luiz mostra para ele e diz: “– Viu, viu! Não falei que tinha.” Nesse instante Luiz começa a rir e rebate mais uma vez: “– Cara, até tem, mas tem mais parecido com você do que comigo. João concorda. E continuam olhando as revistas. Zumbi solta um grito dizendo: “– Aleluia! Olha tia, achei uma pessoa!”. Tereza (uma menina parda) 8 anos também já tinha escolhido a dela.

Quando todos escolheram suas imagens. Perguntei quem iria começar. Luísa levantou a mão e disse: “– Tia, escolhi essa moça (mulher branca) porque é muito, muito bonita. Após ela, Zumbi diz: “– Tia, tia! Eu escolhi essa moça (uma mulher *negra*). Ela parece com minha mãe. E os cachinhos dela são muito bonitos e parecem

com os meus e com os da minha mãe também.” Perguntei quem seria o próximo a falar. Luiz levanta a mão: “– Olha, eu escolhi esse cara aqui (um homem branco). Ele é bonito! Só isso.” Luiz aparentou não estar muito contente por estar escolhendo aquela imagem. Pareceu meio cabisbaixo. Perguntei se estava tudo bem. Ele respondeu que sim e que só não tinha muito que falar. Em seguida João quis falar: “– Oh, tia! Eu escolhi esse cara (homem branco) porque achei ele bonito também!” Jovelina falou logo atrás: “– Tia, escolhi essa daqui ela lembra a minha avó (uma mulher parda com pouco mais de idade). Tereza diz: “– Só falta eu, né tia?!”. Respondi que sim. E continuou: “– Escolhi essa mulher branca aqui (risos). Ela é bonita!” Tereza não consegue parar de rir. E isso acaba fazendo com todos comecem a rir também. Pergunto o porquê ela está rindo, diz: “– Ah, tia. Deu vontade” (colou a revista com a imagem do lado de seu rosto). E repete: “– Escolhi ela tia!” (em tom sarcástico).

Os momentos com esse grupo foram muito interessantes e diferentes do outro. Um primeiro destaque está voltado pela empatia em se preocupar com o outro. No momento em que começa a perceber o desespero do colega em não achar nenhuma imagem Luísa oferece a revista que estava com ela. O segundo ponto, estava indo de encontro ao diálogo entre João e Luiz. A percepção de que a maioria das pessoas naquelas revistas era de um jeito específico; as tentativas do João em mostrar o contrário; e no final Luiz fazer com que João concorde com ele. Isso mostra que as crianças percebem essas relações do que é e não parecido. Mas que ao mesmo tempo, Luiz optou por não escolher quem te traria uma representatividade. Decidiu escolher uma pessoa branca, com a justificativa de “achar bonito”. Assim como no outro grupo, aconteceu algo parecido com Marielle.

Um terceiro ponto interessante foi o Zumbi ficar feliz por escolher alguém que lembrava a mãe dele e os seus cachos e a Jovelina eleger uma que lembrasse sua avó. E, ainda, Tereza, que também escolheu uma pessoa branca, usar o riso e a brincadeira e parecer que queria tornar aquele momento em uma piada.

Atividade 2

Os mesmos livros apresentados para o grupo 1 foram exibidos e lidos para o grupo 2 do mesmo modo (dividido em dois momentos). Durante a contação de histórias, as crianças mais uma vez demonstraram interesse, participando e em alguns momentos o silêncio. O pedido para escolherem uma história ocorreu da mesma forma. E as

crianças desse grupo, ao contrário do outro. Não escolheram uma. E como queriam falar, começaram a levantar as mãos. Luísa disse que não ia conseguir escolher uma história. As outras crianças balançaram a cabeça em consentimento. Como queriam falar todas ao mesmo tempo. Pedi novamente para levantarem a mão quem quisesse falar. Jovelina e Tereza (que estavam conversando) falaram se completando: “– Tia, as histórias foram todas legais.” “– É tia!”; Zumbi fala: “– Verdade, tia toda história é legal. Só que são diferentes, tem pessoas diferentes, tem livro que tem desenho e escrita, tem livro igual da menina e do tambor que só tem um monte de imagem. Elas não diferentes”. João levanta a mão e diz: “– Eu também acho isso, tia. Se tiver que escolher uma não é justo!”; Luiz completa: “– É... essas histórias são legais, e cada uma fala de uma coisa.” Zumbi pergunta se pode escolher todas as histórias. Respondi que sim. Todos comemoram.

As atividades desenvolvidas com as crianças mostram o quanto elas são afetadas por um padrão de beleza. E isso fica evidente a partir do momento em que a maioria decide escolher por imagens de pessoas brancas. Logo, ao observar todo o processo da primeira atividade, poderíamos dizer que determinadas características de um grupo (padrão branco) influenciaram na escolha do que as crianças indicaram como sendo o bonito. O quanto uma imagem pode está ligada ao conceito do que belo? As dualidades envolvendo belo/feio; bom/ruim; são características desse colonialismo das sociedades ocidentais que atribuíram esses “valores universais”.

Nos momentos de contação de histórias, foi importante perceber o quanto isso envolve as crianças podendo proporcionar momentos de reflexões. E perceber que através da história ganhamos outros momentos de aprendizagem através do nosso imaginário e dos que compreendemos. No primeiro grupo ficou demonstrado o quanto as crianças não se prenderam as características dos personagens, o que foi diferente e perceptível quando aconteceu com as revistas em que tinham naquele momento que escolher alguém e justificar a escolha. E o primeiro critério de escolha ser a imagem do que ainda é considerado um padrão de beleza. O que foi totalmente diferente no segundo grupo no qual o levantamento de uma criança com relação a não querer escolher entre as histórias, e as outras acabam querendo não escolher. Foi mais uma vez interessante, porque mostrou que as crianças acabam criando uma organização em busca de algo em comum.

CONSIDERAÇÕES...

As inquietações que fizeram parte dessa pesquisa vêm de uma necessidade de escuta e de uma perspectiva visando contribuir não só com os estudos das relações raciais no Brasil, mas também da importância do ouvir e das crianças. Quando não pensamos nelas como o “*futuro da nação*” (um ser humano adulto), mas sim, como um ser humano no presente que têm muito a contribuir através de suas formas de ver e dar sentido ao mundo em que vivemos. As crianças, nesse momento tornam-se essenciais para um resgate. Pois quando partimos de uma reflexão de que cada vez mais essa estrutura e o projeto de sociedade que tem se lançado tamanha em perversidade e ódio afetando e ceifando vidas, cada vez mais se faz necessário dialogar para que sejamos ouvidos e para que consigamos possibilitar o resgate e o direito à vida e a uma vida de boa qualidade. Aqui, através de uma Educação de boa qualidade baseada em uma educação antirracista, antissexista entre outros conceitos. Ou seja, uma educação de fato para todos.

Durante os diferentes momentos desta dissertativa, partimos de algumas questões para pensar acerca do que pode influenciar diretamente na real implementação da Lei 10.639/2003 e trazer desafios e perspectivas para essa efetivação. Tratar as diferenças de forma equitativa e respeitosa, pois a diferença não pode ser vista como um obstáculo, a implementação dessa lei deve ser compreendida como um exercício da busca pela boa qualidade e de uma sociedade mais democrática; esses são alguns pontos importantes a serem considerados.

Além disso, o fato de o *racismo* ser estrutural nos mostra de modo mais concreto o quanto ele não é resquício da escravidão. E falando de *racismo epistêmico e sistêmico* passamos por perceber o quanto a *ideia de raça* se fez presente ao longo da constituição do Estado-Nação. Com isso, podemos dizer que quando tratamos de um *imaginário social* que ainda naturaliza determinadas situações, fica difícil perceber determinadas questões envolvendo por que se acostuma achar pessoas com determinadas características mais bonitas que outras. Aí, está envolvido um padrão construído de beleza. A falta de conhecimento que causa medo (como por exemplo, as religiões de matriz africanas), privilégios sociais, faz com que precisemos criar outros mecanismos de combate e reflexões. Algumas crianças mostraram esse lado que, ainda está posto o

padrão do que é ser bonito, ao mesmo tempo, em que também existem aquelas (em menor quantidade) que vão em busca de alguém mais parecido com elas ou com alguma pessoa de seu meio familiar. Também, o fato de ter tido crianças de diferentes pertencimentos raciais que proporcionaram um pequeno debate sobre qual seria a maior quantidade pessoas: negras ou brancas? (tendo como base o que eles chamaram de “*ser parecido*”) foi interessante porque esse momento gerou um pensamento sobre o tema.

Ocasões que geraram uma organização das crianças para opinar e querer que algo aconteça e que seus pedidos sejam aceitos é outra questão que vem para somar no quesito da importância do barulho como um movimento que pode vir a dá resultado para elas. Os dois momentos aconteceram na atividade em grupo na qual queriam não ter que escolher entre uma história e outra e o outro foi na exibição do filme, quando foi solicitado o reinício do filme alegando que havia gente naquele dia que não tinha visto o início. E, sendo uma justificativa verdadeira, ou não (não dava a entender outra coisa), o fato é que surtiu efeito entre as crianças e em mim também. E reiterando que esse momento de reinício resultou um maior interesse e busca por tentar entender o que acontecia.

Essa pesquisa teve esses momentos que, para mim, foram necessários para o amadurecimento de determinadas questões para, assim, gerar uma análise mais sólida, mas que não é conclusiva. São muitas as questões que cercam a escola, a área educacional como um todo. Pontos que considero importantes em vista de perceber a quantidade de desafios e perspectivas que temos:

- 1) Poderíamos dizer que a *raça e o racismo* no Brasil, através de sua constituição estrutural, tem intrínseca relação à maneira em que política brasileira assume essa questão e tende a encará-la. E o atual momento político da sociedade brasileira tem passado por um novo momento que precisaria de mais atenção até mesmo para investigar o que tem sido feito (ou não) pelos movimentos sociais, pelo Movimento Negro, ativistas/militantes nesse momento de crise?
É importante entender que existe uma reação conservadora e ela pode ter relação com as dinâmicas, demandas sociais, o fato das identidades estarem mais em destaque e lidar com o diferente incomoda;
- 2) A formação de professores no que envolve: cursos de formação, graduação, formação continuada entre outros precisaria ser uma das prioridades para tentar buscar essa melhoria envolvendo a implementação da Lei 10.639/2003;

Podemos pensar que, nesse processo de formação, a atuação prática dos profissionais da educação ganharia maior segurança. Pois, também, existe o fato de que: Como trabalhar em cima de uma lei que não tenho conhecimento? E até mesmo perpassando toda a trajetória de vida desses profissionais, provavelmente tiveram uma formação na educação básica também voltada para uma colonialidade do pensamento. No meu caso, por exemplo: o que aconteceria se eu não tivesse tido contato com essa temática, e mesmo sabendo da existência da lei, não me abrisse para refletir e querer trabalhar por essa educação antirracista?

São questões como essas que precisam ser vistas de modo a conseguir/tentar perceber o quanto os profissionais da educação têm acesso aos documentos que direcionam a implementação da Lei 10.639/2003 (as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por exemplo), como tem sido a sua formação continuada;:

- 3) O que as crianças falam, como agem em determinadas situações do cotidiano e até durante atividades voltadas para a *Educação das Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, apontam caminhos para seguirmos pensando como elas têm percebido, reproduzido (ou não) determinados costumes criados dentro desse *colonialismo*.
- 4) Considero necessário nos atermos, também, a esse trabalho que pode demandar um reinício. E o quanto, às vezes, é preciso refletir sobre nossas práticas educativas, levando em consideração a construção do nosso próprio pensamento crítico que venha proporcionar uma nova possibilidade de começo, meio... e, se preciso, voltar;
- 5) Isso envolve a questão curricular e, sendo ele um campo de disputas, é preciso lutar por espaço;

Por fim, é possível sim, uma educação outra, a partir do momento em que nos debruçamos e temos um compromisso real com a educação. Considero que nesse momento, o que temos mais necessidade é de mais pares dentro dos espaços escolares que também topem esse desafio. Porque o fato de ser ter um trabalho constante, acaba

sendo, por vezes, cansativo e pode gerar as frustrações. Logo, se não estivermos nos sentindo sozinhos nessa caminhada, que é longa, teremos muito mais chances de termos avanços e conquistas em vista no campo de disputa curricular.

Tomamos o trabalho aqui com uma sensibilidade e agir educativo: de preparar; fazer e refazer planejamentos, desenvolver aulas que tenham por objetivos apresentar outro olhar sobre as histórias que durante séculos puseram as pessoas negras num lugar de subalternização, inferioridade, no qual o branco se constituiu como norma. Temas que envolvam raça, gênero, sexualidade, entre tantos outros precisam estar presentes para trazerem um novo/outro sentido nas instituições escolares como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais: questões de geração e classe social em duas escolas cariocas.** In: _____. **Caminhos que levam às crianças e suas culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Coleção Ciências Sociais da Educação. p. 21-60.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

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

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, DF. Maio. 2009.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil** / Sueli Carneiro – São Paulo: Selo Negro, 2011. Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benetido.

GALLO, Silvio. A Villa: Fundamentalismo, microfacismo e educação. In: Gallo, Silvio; Veiga-Neto, Anfredo. **Fundamentalismo e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/** Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 2ª reimpressão, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva e Carone, Iray. (Orgs.). **Branqueamento e Branquitude no Brasil.** In:____ **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **O negro no Brasil de hoje** / Kabengele Munanga; Nilma Lino Gomes. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Sociologia da Infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **A CRUZ, O OGÓ E O OXÊ: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca.** In: 36ª Reunião Nacional da ANPED – 2013, Goiânia-GO.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **IMAGENS DA COLONIALIDADE E RACISMO EPISTÊMICO NO CURRÍCULO DE ARTES.** In: VII Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade. – Faculdade de Educação/ UERJ, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A ideia de raça e suas diferentes implicações. In:____ **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970- 1995). Almicar Araújo Pereira – 2010. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.cap. 1, p. 32 – 79, 2010.

PEREIRA, Almicar Araujo. **“Por uma autêntica democracia racial!”**: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.

QUIJANO, Anibal. **Parte I – Da Colonialidade à Descolonialidade.** Capítulo 2: Colonialidade do Poder e Classificação Social. p. 73-118. In:___**Epistemologias do Sul/** org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes – CES. Editora Almedina, 2009.

SAID, Edward. Introdução. In:___ **Cultura e Imperialismo.** Cia das Letras. SP. 1994.n. p.

Santos, Joel Rufino dos. **O Movimento Negro e a crise brasileira.** Política e Administração. Vol. n.º 2 pp. 285 a 308, Julho- Setembro, 1985.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro.** In:___ Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236p. (Coleção Educação para todos).

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. **História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil.** In:___ Educación Vol. XXV, Nº 48, março 2016, pp. 53-66 / ISSN 1019-9403.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. **Pensamento negro e educação intercultural no Brasil.** In: ___ Territórios. Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, BR, v. 2, n. 3, 2016/ ISSN 25257668.

VAINER, Carlo B. **Introdução.** Estado e Raça no Brasil. Notas exploratórias. In: ____ Estudos Afro-Asiáticos, nº 18, 1990.

VALTER, Silvério. **AÇÃO AFIRMATIVA E COMBATE DO RACISMO INSTITUCIONAL NO BRASIL.** In: III Concurso Negro e Educação, São Paulo, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Uma vila voltada para trás.** In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Fundamentalismo & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 67-106.

Consulta páginas virtuais

Filme ‘O Menino que Descobriu o Vento’, da Netflix, nos lembra da importância de não desistir. Acesso em 17/08/2019. Disponível em:

<https://razoesparaacreditar.com/sustentabilidade/filme-menino-que-descobriu-o-vento-da-netflix-conta-historia-sobre-nao-desistir/>