

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM HISTÓRIA

Simone Almeida Garcez

NARRATIVAS DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Goiânia

2021

Simone Almeida Garcez

NARRATIVAS DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*- Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Cultura e Poder.

Linha de Pesquisa: Educação Histórica e Diversidade Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro.

Goiânia

2021

G215n Garcez, Simone Almeida
Narrativas do racismo estrutural no Brasil contemporâneo
/ Simone Almeida Garcez.-- 2021.
87 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021
Inclui referências: f. 83-87.

1. Racismo. 2. Igualdade na educação. 3. Ensino superior.
4. Discriminação na educação. I. Ribeiro, Maria do
Espírito Santo Rosa Cavalcante. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História
- 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 323.14(043)



NARRATIVAS DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 17 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Maria do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás

Silene Ferreira Claro

Profa. Dra. Silene Ferreira Claro / USP

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Dr.ª Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Professora Titular
PUC-GO

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás

Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria de Fátima Oliveira / UEG

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus e a minha família e também a todos/as aqueles/as que, direta ou indiretamente, me incentivaram nesta caminhada, de modo especial a minha professora-orientadora Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro.

Agradeço ao corpo docente do Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Agradeço também a Deus, que me proporcionou estar neste Mestrado e poder concluí-lo.

RESUMO

Este estudo documental analisa o racismo no âmbito educacional como mecanismo estrutural de opressão e preconceito, no Brasil. Partimos, então, de uma análise crítica acerca do racismo estrutural no âmbito da educação superior, a partir dos dados no MEC/Inep, dos censos da educação nacional dos anos específicos de 2011 e 2018. A escolha do ano de 2011 se deu por ser o ano anterior à implementação da Lei n.º 12.711, de agosto de 2012 (Lei de Cotas), e da Lei n.º 11.645/2008, que altera a Lei n.º 9.394/1996, modificada pela Lei n.º 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, do ponto de vista prático na vida da população afro-brasileira. Já o ano de 2018, por se tratar dos dados mais atualizados disponibilizados pelo MEC/Inep. A partir da problematização do impacto das leis, no âmbito cultural e social, este estudo aborda a perspectiva do racismo estrutural na educação superior brasileira. Nosso estudo é eminentemente bibliográfico e, assim, foram utilizados os escritos e ponderações da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, especialmente as obras *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais* e *O movimento negro educador*, juntamente com a obra do também professor e pesquisador Silvio Luiz de Almeida, em obra publicada recentemente *O que é racismo estrutural?* Para discutirmos o racismo estrutural no campo da educação, partimos de uma análise sob o prisma da história cultural, tendo como referencial teórico-metodológico a abordagem de prática e representação construída pelo pesquisador Roger Chartier.

Palavras-chave: Raça; Racismo; Cultura; Educação; Igualdade.

ABSTRACT

This study documentary analyzes racism in the educational field as a structural mechanism of oppression and prejudice in Brazil. We then started from a critical analysis about structural racism in the context of university education, based on data from MEC / Inep, from the national education censuses of the specific years of 2011 and 2018. The choice of the year 2011 was because it was the year prior to the implementation of Law no. 12,711, of August 2012 (Quota Law), and Law no. 11,645 / 2008, which amends Law no. 9,394 / 1996, modified by Law no. 10,639 / 2003, which establishes the guidelines and bases of national education, to include in the official curriculum of the education network the mandatory theme “Afro-Brazilian and indigenous history and culture”, from a practical point of view in the life of the Afro-Brazilian population. The year 2018, on the other hand, is the most up-to-date data provided by MEC / Inep. From the problematization of the impact of laws, in the cultural and social scope, this study approaches the perspective of structural racism in Brazilian university education. Our study is eminently bibliographic and thus the writings and reflections of professor and researcher Nilma Lino Gomes were used, especially the works “A look beyond borders: education and racial relations” and “The black educator movement”, with the work of also professor and researcher Silvio Luiz de Almeida, çin a recently published work “What is structural racism?” In order to discuss structural racism in the field of education, we start from an analysis from the perspective of cultural history, having as a theoretical and methodological framework the approach of practice and representation constructed by the researcher Roger Chartier.

Keywords: Race; Racism; Culture; Education; Equality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - O AFRO-BRASILEIRO	21
1.1 Raça	24
1.2 Racismo	36
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E O AFRO-BRASILEIRO	47
2.1 As relações raciais na educação brasileira	56
2.2 O movimento negro educador	62
CAPÍTULO 3 - UMA LUTA PERMANENTE	70
.....	70
3.1. Os fundamentos do racismo estrutural	72
3.2 O antirracismo	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

15 DE JULHO DE 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se. Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei cuspir. Resolvi não sair à noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa. Abluí as crianças, aleitei-as e abluí-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslizava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: - Vai buscar água mamãe! (CAROLINA DE JESUS, 1995, p. 9)

INTRODUÇÃO

18 DE JULHO. Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. fui no deposito receber. ... 60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacau para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou implicar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! Às vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro do que ela. (CAROLINA DE JESUS, 1995, p.13)

O desejo de pesquisar questões referentes ao racismo e ao preconceito na sociedade brasileira, em especial no campo da educação, é algo que sempre tomei como objetivo acadêmico. Em minha atuação como professora de história no ensino fundamental e médio, notei, por diversas vezes, a forma nefasta e problemática que o racismo pode acarretar na vida das pessoas. Primeiro, por uma emergência histórica dado o momento atual; segundo, por uma questão pessoal, visto minha atuação na rede pública de ensino; e, por fim, destaco o fator de humanidade, esse sentimento que, direta ou indiretamente, aproxima todos os seres vivos do planeta. Humanidade essa que, em pleno século XXI, tem presenciado casos como do cidadão americano George Floyd¹ nos Estados Unidos da América, do menino João Pedro² em São Gonçalo (RJ) ou ainda do pequeno Miguel³ em Recife. O que os casos citados têm em comum? Todas as vítimas eram negras e, por ironia do destino, uma criança, um adolescente e um adulto, sendo três gerações que sofreram preconceitos do racismo ainda permanente aos olhos daquilo que entendemos como tempos modernos e civilizados.

¹George Perry Floyd Jr. foi um homem afro-americano que foi assassinado em Minneapolis no dia 25 de maio de 2020, estrangulado por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem por supostamente usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado.

²Caso da morte de um adolescente brasileiro, baleado durante uma operação policial em São Gonçalo, município pertencente à Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

³O caso do menino Miguel refere-se à morte de Miguel Otávio Santana da Silva, de cinco anos de idade, filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza.

Pensar sobre o negro no Brasil é ponderar sobre dor, sofrimento, racismo, segregação, humilhação e morte. É também pensar a força, alegria, coragem e tenacidade para seguir em frente em meio aos desafios impostos pela vida. Do instante em que os portugueses observaram nos povos de matriz africana uma solução rápida e lucrativa para a então crescente escassez de mão de obra em suas colônias, inúmeros grupos de pessoas oriundas das mais diversas etnias foram transportados de suas tribos como animais entre os mares, rios, vales, campos e praias africanas para as mais variadas regiões do planeta. Uma dessas regiões em especial, então colônia portuguesa, que anos mais tarde viria a ser chamada de Brasil, foi um dos principais pontos de compra e troca de mercadorias humanas de pele escura e traços físicos robustos, isto é, pessoas⁴.

Durante muitos anos, e em boa medida até os dias atuais, a história de nossas origens histórica e cultural foi narrada na literatura, livros didáticos, cinema, música e arte como um todo, tratando os negros e afrodescendentes como sendo uma matriz que teve, em nosso país, a função de mão de obra escrava, um tipo de combustível para o motor da economia colonial portuguesa. Isso posto, fica claro que a manutenção do estereótipo de submissão, pobreza, miséria, violência, prostituição dos povos de origem africana e seus descendentes tem, em sua estrutura, um pensamento de superioridade racial.

Nesse sentido, elegemos Nilma Lino Gomes⁵ como pilar central do nosso estudo. A autora é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Antropologia Social pela USP. Teve, em sua jornada acadêmica, um estágio pós-doutoramento na Universidade de Coimbra, sendo atualmente professora do quadro permanente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua ação em programas e grupos de pesquisa voltados para temas étnico-raciais é fundamental para o debate sobre o papel do educador no combate ao racismo em suas mais variadas formas. Entre os anos de

⁴ É importante destacar que mesmo o Brasil concentrado boa parte do comércio de escravos, outras regiões como, parte da América do Norte e Caribe (atuais) foram abastecidos com tal prática.

⁵ Nilma Lino Gomes é graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Cumprindo estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, supervisionado por Boaventura de Souza Santos. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Coordenou também o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED, durante a Gestão 2012-2013. Foi também membro do Conselho Nacional de Educação no período 2010-2014, designada para a Câmara de Educação Básica.

2013-2014, exerceu o cargo de reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, sendo a primeira negra a chegar a tal cargo em uma universidade federal do Brasil. Nilma Lino também foi Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR, que, em decorrência da reforma administrativa de setembro daquele ano, foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, do qual a autora esteve à frente até 2016.

Ao longo deste estudo, analisamos vários textos da autora que versam sobre a questão racial, porém, reforçamos que temos nas obras *Diversidade étnico-racial, Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões* (2007), na qual Gomes foi organizadora e colaboradora, e *O movimento negro educador* (2017), da mesma autora, nosso ponto norteador de pesquisa.

Outro autor que destacamos no nosso estudo é o professor e pesquisador Silvio Luiz de Almeida que, em obra publicada recentemente intitulada *O que é racismo estrutural?* (2018), nos fornece elementos singulares e atuais para uma análise crítica do que é e de como se comporta o “racismo estrutural”. Silvio Luiz de Almeida é jurista formado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995-1999) e em filosofia pela Universidade de São Paulo (2004-2011), sendo titulado como mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo. Atualmente, além do ativismo jurídico em prol da população afro-brasileira, é professor das faculdades de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP).

Tanto Nilma Lino Gomes quanto Silvio de Almeida, em suas frentes de pesquisas e estudos, contribuem ativamente para o debate acerca do racismo estrutural, seja pelo papel da educação no enfrentamento do racismo estrutural ou pelo caráter jurídico de militância na luta contra tal prática. Tanto a autora, quanto o autor, em nosso entendimento, são basilares no que tange ao debate atual sobre racismo e suas categorias⁶.

A soma dos/as autores/as escolhidos visa apresentar ao/a leitor/a um quadro claro, objetivo e atual das faces do racismo no campo educacional brasileiro, mesmo após a efetivação da Lei n.º 12.711, de agosto de 2012 (Lei de Cotas) e da Lei n.º 11.645/2008, que altera a Lei n.º 9.394/1996, modificada pela Lei n.º 10.639/2003, a

⁶ A escolha de tais autores não limita de forma alguma o estudo. As obras de Kabengele Munanga, são de suma importância para o presente estudo.

qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” em prol de narrativas históricas que contemplem a legitimidade dos saberes das culturas negras e indígenas.

Como vivemos em um mundo multirracial, complexo e desigual, temos uma falsa ideia de que em nosso país, em especial, a discriminação, o racismo, a violência, a pobreza e a fome são apenas casos isolados que acontecem sempre em locais distantes. Dessa forma, pesquisar a temática racial faz-se urgente nos dias atuais. Como existem várias formas de se estudar este tema, em nosso estudo abordamos dois pontos: o racismo estrutural e as relações raciais. Mas o que seria esse racismo estrutural que norteia este estudo? De maneira objetiva, racismo estrutural é o termo usado para reforçar o fato de que existem sociedades ou grupos de pessoas estruturadas com base na discriminação como forma de privilegiar alguns em detrimento de outros. Trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial em suas formas⁷.

Podemos situar a origem do racismo estrutural⁸ no instante em que o primeiro indivíduo, retirado de sua terra natal na África, chegou às terras do chamado Novo Mundo entre os séculos XVI e XVII. Com práticas cruéis e desumanas ao longo dos anos, os colonizadores portugueses foram perpetuando a ideia de que os negros escravizados eram meros objetos de seus donos, sendo esses espoliados de sua liberdade, dignidade e respeito. Em nosso entendimento, tratamos o racismo estrutural como algo presente em comunidades afro em todo o mundo. O racismo estrutural é um problema sistêmico, que carece de políticas de enfrentamento claras e objetivas.

O debate acadêmico-científico acerca do racismo estrutural ganhou força e fôlego no Brasil ao longo da década de 1990. Dentre vários autores/as e pesquisadores/as, destacamos os trabalhos de Silvio Luiz de Almeida, que tem problematizado a questão de maneira contundente nos últimos anos, tendo o campo do Direito como campo de ativismo e atuação em prol da população afro-brasileira⁹.

⁷ Tal conceituação utilizada no presente estudo é fruto das problematizações propostas nos estudos de Silvio Luiz de Almeida.

⁸ Aqui referindo ao caso brasileiro.

⁹ Para o autor, a ideia de raça é fruto direto das relações sociais ao longo da história. O autor reconhece o papel e a importância da biologia e da antropologia por terem contribuído para demonstrar que as

Outro pesquisador importante sobre o tema é Kabengele Munanga, antropólogo brasileiro-congolês, que, em seus escritos, levanta a questão do racismo estrutural como uma característica social brasileira. Os apontamentos propostos por Lino Gomes sobre o tema, que na última década tem coordenado e organizado eventos e livros sobre a questão racial no Brasil, problematizam, sobretudo, a questão do racismo como mecanismo estrutural enraizado no imaginário social brasileiro.

Em nosso estudo, entendemos o racismo estrutural como elemento basilar da problematização, tendo com referências Silvio de Almeida e Munanga¹⁰, para além de questões teóricas acerca do conceito, tratamos o mesmo como o principal problema enfrentado pela população afro-brasileira no Brasil contemporâneo, visto a quantidade de casos de racismo, discriminação e violência vivida por essa parcela da população. É urgente ponderar sobre os impactos que o racismo estrutural tem causado no Brasil, sobretudo no campo educacional. Dessa forma, nosso estudo tem o intuito de contribuir para o debate e a desconstrução do mesmo.

Nessa perspectiva, o texto da pesquisadora Avtar Brah¹¹, *Diferença, Diversidade, Diferenciação* (2006), é importante para o presente estudo, pois aborda, de maneira perspicaz, a diferença, a diversidade, o pluralismo e o hibridismo de conceitos fundamentais para o debate público do nosso tempo. Brah propõe uma microanálise, que busque considerar subjetividade e identidade, na intenção de compreender as dinâmicas de poder que se fazem presentes na diferenciação social. Dentro das estruturas que formam o texto da autora, colonialismo e racismo são as peças centrais exploradas, o que, para nosso estudo, é de suma importância, uma vez que o negro vive um embate social marcado por desigualdade e preconceito. A autora alerta para o fato de que a diferença nem sempre revela opressão, pois também pode resultar em ações democráticas (BRAH, 2006). Isso porque os discursos são elaborados sob o prisma daquele que, em boa parte das vezes, domina o local de fala, isto é, o branco, cabendo ao contraditório, isto é, à população negra, lutar por igualdade e respeito. A autora ainda propõe, em seu estudo, uma análise macro, considerando as possíveis igualdades e alteridades para se compreender as

diferenças não justificam tratamento discriminatório entre seres humanos, “o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários”. (ALMEIDA, 2018, p. 24).

¹⁰ Tomamos ambos autores como fontes conceituais importantes para o estudo e debate acerca do racismo estrutural. Todavia, temos nos escritos de Silvio Almeida uma atenção mais detalhada.

¹¹ Professora Emérita de Sociologia em Birkbeck, Universidade de Londres, e uma pioneira nos estudos da diáspora.

dinâmicas de poder que solidificam as camadas de poder social, moral, financeiro e conseqüentemente político.

Outra pesquisadora que discute a questão racial no Brasil de maneira crítica é Patrícia Birman¹² (1997), apontando, em seu estudo, que a presença do afro-brasileiro na sociedade tem gerado uma certa tensão no campo acadêmico. Essa tensão é fruto de uma produção intelectual em que o negro é sempre o objeto e nunca o produtor de tal conhecimento. Desse modo, faz-se mister pensar formas e ferramentas para romper com essa limitação que o negro brasileiro enfrenta.

Como objetivo principal, o presente estudo discute como o afro-brasileiro¹³ deve e têm direito de exercer sua cidadania na engrenagem social, seja ela histórica ou cultural, visando mostrar como são latentes os preconceitos presentes em nosso dia a dia.

Segundo Bourdieu (1989, p. 7-8), o poder simbólico é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Pensar o espaço do negro, na produção de conhecimento e cultura, é enfrentar esse “poder invisível”¹⁴ que Bourdieu tanto discutiu em sua vida e em seus escritos. O referido autor ainda aponta que “a violência simbólica é fomentada pelas instituições e pelos agentes sociais formadores de opinião”.

Ainda tomamos como parte central de argumentação, as concepções do historiador francês Roger Chartier (1988, p.16-17), que objetiva “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Sendo assim, o historiador francês, na sua História Cultural, pretende mostrar uma outra maneira de se pensar as evoluções e oposições intelectuais.

Bourdieu, em sua obra *Coisa ditas*, publicada no Brasil em 2004, aponta que a sociologia deve destacar e reforçar seu papel como “janela” para a percepção do mundo social, permitindo assim uma gama maior de visões do mundo. A posição do

¹² Doutora em Antropologia Social pela UFRJ e professora do Departamento de Ciências Sociais da UERJ.

¹³ Nossa escolha em utilizar o termo “afro-brasileiro” é por entendê-lo como mais adequado dada a variedade étnico-cultural dos povos africanos que ajudaram a constituir o povo brasileiro em sua formação.

¹⁴Entendemos por “poder invisível” as práticas racistas e discriminatórias ainda presentes em nossa sociedade.

sujeito em seu local de ação e vida são, para o autor, fator fundamental para se pensar uma determinada realidade.

No mundo onde os agentes sociais classificam-se entre si, as estratégias simbólicas e de representação são, na visão do autor, a forma como as divisões sociais e de classe se perpetuam como estrutura de poder dominante. Desse modo, as representações podem, em maior ou menor grau, produzir realidades objetivas nas quais determinados grupos reforçam seus ideais de pureza ou mesmo de superioridade.

A compreensão de Bourdieu acerca da representação é, em nosso entendimento, o elo com a questão cultural discutida por Chartier, que, ao elaborar o conceito de representação, usou como escopo as ponderações feitas por Bourdieu no que o mesmo tratava como “*habitus*”¹⁵.

Para Chartier (1990), as variáveis de acordo com as classes sociais e/ou meios intelectuais produzem-se a partir de disposições estáveis e partilhas próprias do grupo. Identificar a corrente cultural que dá sustentação ao “poder invisível” do racismo é fundamental para toda a população negra brasileira. Isso porque a palavra cultura traz, em seu bojo, múltiplos significados, indo de conhecimentos individuais até práticas artísticas e musicais. Para nosso estudo, cabe a cultura do racismo, aquela que ainda não foi realmente questionada, aquela que é o dia a dia, aquela que já vem de berço.

Como referencial teórico acerca do conceito de cultura, temos, nas contribuições de Roger Chartier, elementos fundamentais para nosso estudo. Ao longo do século XX, Chartier e os historiadores praticantes da “Nova História” perceberam na cultura um elemento rico¹⁶ para problematização e análise crítica da prática historiográfica contemporânea.

¹⁵Nas palavras de Bourdieu (2007, p. 191), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

¹⁶ É com o movimento da “Nova História- 1970”, que a cultura ganha espaço e importância na produção historiográfica. Peter Burke, no capítulo introdutório do livro *A escrita da História: novas perspectivas / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992*, aponta que: “uma definição categórica não é fácil; o movimento está unido apenas naquilo a que se opõe, e as páginas que se seguem irão demonstrar a variedade das novas abordagens. É por isso difícil apresentar mais que uma descrição vaga, caracterizando a nova história como história total (*histoire totale*) ou história estrutural. Por isso pode ser o caso de se imitar os teólogos medievais, diante do problema de definir Deus, e optar por uma via negativa; em outras palavras, definir a nova história em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos”. (BURKE, 1992, p.3-4)

Sendo assim, para este estudo, a História Cultural é entendida no sentido de uma história da cultura que não ressalta apenas a questão da produção cultural, isto é, aquilo que é oficialmente tido como cultura vigente ou mesmo “vencedora”. Portanto, adotamos a história cultural como uma leitura de possibilidades para compreendermos o racismo estrutural.

Percebemos, nos escritos de Chartier, que o embate entre a prática e a representação é o que torna a história cultural tão singular e com uma gama de possibilidades de pesquisas¹⁷. É justamente dessa relação que o nosso estudo busca elementos para discutirmos a questão do racismo no Brasil, visto que a prática do racismo nada mais é do que a representação daquele que se entende superior e por direito (divino ou jurídico) em relação às populações de pele escura em nosso país.

O Brasil é um país rico culturalmente. Seja por sua mescla do período da colonização, seja por seu tamanho territorial continental, o país tem um patrimônio cultural gigantesco. Mas a pergunta certa a se fazer é: Temos uma cultura negra reconhecida e valorizada? Bem, responder tal questionamento significa questionar tudo o que está posto sobre o negro. Vale descrever o período da escravidão e os horrores vividos pelos negros em quase sua totalidade no processo de marginalização pós “libertação” da escravidão.

Sob esse aspecto, a obra basilar da pesquisadora Celia Marina Marinho de Azevedo¹⁸, intitulada: “Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites – Século XIX”, apresenta elementos importantes para o debate acerca do processo de substituição da força de trabalho escrava pós Lei Áurea¹⁹. A autora parte de uma análise na qual o mercado de trabalho “livre”, gradativamente ganhava importância e papel nas dinâmicas econômicas e sociais do início do século XIX. A preocupação da classe dominante da época, era fazer uma transição suave e controlada nessa troca de mão-de-obra, sendo o negro liberto, responsável por sua própria sorte, em meio

¹⁷ Gênero, questões raciais, feminismo, meio ambiente, luta por direitos de minorias étnicas e sexuais, dentre outros, são temas culturais que têm ganhado estudos e pesquisas pós década de 1990.

¹⁸ Celia Marina Marinho de Azevedo tem graduação em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (1974), e em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1983). Mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1985). M.Phil em história (1991) e Ph.D. em história, ambos pela Columbia University (1993). Lecionou história na Universidade Estadual de Campinas, tendo dois campos maiores de interesse: história do Brasil e História dos Estados Unidos. Nesses campos dedicou-se à pesquisa e a cursos em história do racismo e do antirracismo, escravidão e abolicionismo numa perspectiva comparada, história da maçonaria, teorias da história.

¹⁹ A Lei Áurea (Lei nº 3.353), foi sancionada pela Princesa Dona Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888. A lei concedeu liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil, um pouco mais de 700 mil, abolindo a escravidão no país.

ao preconceito, medo e discriminação. Nesse passo, Azevedo aponta que as elites receavam sobre qualquer possibilidade de descontrole ou confusão, que, por ventura fossem causadas pelos negros libertos:

Até meados da década de 1860 temos como enfoque privilegiado a escravidão, o negro e sua rebeldia, o movimento abolicionista e as sucessivas tentativas imigrantistas, enfim, o chamado momento de transição para o estabelecimento pleno do trabalho livre. A partir da data da abolição o tema da transição deixa subitamente de existir e o negro, como que num passe de mágica, sai de cena, sendo substituído pelo imigrante europeu. Simultaneamente a esta troca de personagens históricos, introduzem-se novos temas, tais como desenvolvimento econômico industrial, urbanização e formação da classe operária brasileira com base numa população essencialmente estrangeira. (AZEVEDO, 1987, p.20-21)

A valorização da mão-de-obra estrangeira em detrimento ao trabalhador negro, foi a tônica não só do Brasil, como em toda América Latina. Notemos o caso do México, que no mesmo período descrito substituía sua força de trabalho indígena por trabalhadores estrangeiros em especial franceses. Nesse passo, Azevedo (1987, p.110-112), o temor da chamada “onda negra” oriunda da região norte do país poderia causar problemas nas regiões sul e sudeste fato que “esteve na raiz das motivações que impulsionaram os deputados provinciais a se mobilizarem numa forte e decisiva corrente imigrantista”. A ideia de que o negro liberto era rude, mal e sem cultura, ganhava o imaginário dos grandes centros urbanos com destaque para a cidade de São Paulo, que foi a principal “importadora” de mão-de-obra europeia para seus campos e fábricas, fato que ajudou a estabelecer e fortalecer o racismo das populações negras não só em São Paulo, mas em todo Brasil.

No entanto, embora haja inúmeros mecanismos para se obliterar o racismo na cultura brasileira, percebemos que a sua existência continua marcante, mesmo que de forma oculta. Nessa ocultação da cultura afro, segundo o pesquisador e escritor Emanuel Araújo (2007), quem perde é toda a população que fica condicionada a modelos e práticas impostas por forças que, na maioria das vezes, estão preocupadas exclusivamente com o dinheiro:

Penso, por fim, na ambiguidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos

e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAÚJO, 2007, p.5)

Como citado acima, devemos evitar as seduções e conformismos existentes em nossa sociedade. Para tal, entendemos que a educação, em todas as suas formas e níveis, é a principal ferramenta. A educação tem tido, com o passar dos anos, uma atenção especial por parte de lideranças negras como um mecanismo possível para romper o véu do racismo e do preconceito em nosso país. Com direitos conquistados na base da luta, o acesso do negro à educação ainda não é universal, pelo contrário, ainda existem regiões onde grande parte da população não tem acesso à educação básica, sendo essa população de matriz africana. Da ligação entre pobreza, negritude e falta de educação, temos, como resultados, a violência, a miséria, a fome, a prostituição e a discriminação.

Estudos recentes²⁰ de governos estaduais e de grupos não governamentais mostram que os centros de excelência de ensino superior têm números de professores/as e pesquisadores/as negros em quadros diminutos. Tal situação agrava ainda mais o problema do negro na educação. Com tal prática, passa-se uma ideia para os/as jovens e adolescentes negros de que aquele espaço de ensino não lhes pertence, de que os mesmos estão destinados ao esporte e à música.

Em 2018, durante a “comemoração” do Dia da Consciência Negra, o grupo de mídia G1²¹ publicou um extenso artigo que traz dados atualizados sobre a participação dos/as negros/as nas universidades públicas brasileiras. Os dados apontam que apenas 16% dos/as docentes se autodeclararam negros, o que é um dado curioso, visto que a maioria da população, em censo recente, apontou uma predominância negra ou parda.

O campo político também tem sua parcela de culpa, visto que a Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", em tese, visa mudar o cenário brasileiro a

²⁰ Dados disponíveis em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
Acesso em: 11/03/2021

²¹Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2020.

médio/longo prazo. Em si, isso é bom, porém, não existem professores/as preparados/as para a disciplina, as universidades pouco investem nesse campo, a bibliografia ainda está em desenvolvimento, ou seja, o caminho ainda é longo rumo ao pleno estabelecimento do negro na sociedade brasileira.

Com o avanço do desenvolvimento econômico, a promessa de condições de vida melhor para os negros, em sua maioria, mostrou-se apenas como uma promessa. Com a liberação de crédito, a população brasileira como um todo tem vivido a falsa ideia de liberdade de consumo. Nas últimas décadas, os níveis de endividamento têm mostrado que essa política está com os dias contados. Esses são apenas alguns dos sintomas que a população negra tem vivido.

Nesse sentido, os movimentos e grupos que buscam instrumentalizar o negro para sua própria realidade fazem-se urgentes. Somadas a outras minorias, os movimentos afros têm buscado romper com espaços que até então eram destinados a uma pequena parcela da população. A luta é diária, constante e feroz. Abrir mão do menor direito ou desejo que seja representa abrir mão da luta de gerações. Os negros têm o direito legal e moral de desfrutar do banquete do mundo moderno, não apenas como consumidor, mas como protagonistas de novas práticas, tecnologias e paradigmas.

Quanto à estrutura textual, este estudo²²apresenta-se em três partes com diálogo constante entre os pontos centrais: raça, racismo e cultura. Sendo assim, o primeiro capítulo, “O afro-brasileiro”, parte de um esforço analítico que visa apresentar ao leitor os conceitos de raça e racismo, expondo as igualdades e alteridades entre ambos, visando esclarecer ao/a leitor/a o que é ser “afro-brasileiro” atualmente. Raça e racismo e preconceito são elementos presentes no cotidiano do afro-brasileiro, seja no mercado de trabalho, nos espaços educacionais ou até mesmo no esporte.

Ao longo do primeiro capítulo, dialogamos com autores contemporâneos/as e ativos/as no debate sobre a questão racial no Brasil. Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Regiane Mattos são pesquisadores/as que tomamos como fundamentais para o estudo sobre os conceitos de raça e racismo, o que de maneira alguma limita ou deslegitima outros/as autores/as e pesquisadores/as do tema.

²²Destacamos que nossas escolhas de autores/as e pesquisadores/as não resumem de maneira alguma o debate sobre o tema. A intenção é contribuir para o estudo sobre o tema no âmbito acadêmico nacional.

No segundo capítulo, “A educação e o afro-brasileiro”, temos como foco o papel da educação e dos/as educadores/as na luta contra o racismo e o preconceito. Tomamos como estudo de caso a questão dos negros como graduandos/as e educadores/as no ensino superior. Para tal, analisamos os números fornecidos pelo MEC/Inep, com a delimitação temporal dos anos específicos de 2011 e 2018, nos quais podemos perceber a existência sistêmica do racismo estrutural em um ambiente onde, em tese, deveria ser pautado pelo respeito e pluralidade. Também são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – MEC (DCN), problematizando sua importância de tais normas para o desenvolvimento de políticas anti-racistas. Nesse capítulo, autores/as como: Walber de Moura Agra, AhyasSiss e Maria Paula Meneses forneceram, ao nosso estudo, abordagens atuais sobre a questão da educação e do preconceito racial no Brasil, além deles, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, são também importantes para esta problematização.

Já no terceiro capítulo, “Uma luta permanente”, temos como foco o questionamento e as formas de se combater o racismo, reforçando as pautas de luta e os anseios da população afro-brasileira, que, de maneira geral, deseja apenas respeito e humanidade. A questão do racismo estrutural e o antirracismo são temas novos no campo historiográfico, vistos na obra publicada recentemente pelo pesquisador Silvio Luiz de Almeida, *O que é o racismo estrutural?* (2018). O autor faz um longo e criterioso estudo sobre as origens do conceito e os seus desdobramentos na sociedade brasileira. Aqui, também, se aplica a questão do “antirracismo”, com base nos estudos do pesquisador Antônio Sérgio Alfredo Guimarães que apresenta as primeiras problematizações sobre o tema. Sua obra *Racismo e antirracismo no Brasil*, de 1999, recebeu uma segunda publicação em 2005 e vai ser lançada novamente em 2021, reafirmando sua importância sobre a questão do antirracismo no Brasil.

CAPÍTULO 1

O AFRO-BRASILEIRO

2 DE MAIO DE 1958. Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo... Eu fiz uma reforma em mim. Quero tratar as pessoas que eu conheço com mais atenção. Quero enviar um sorriso amável as crianças e aos operários... recebi intimação para comparecer as 8 horas da noite na Delegacia do 12. Passei o dia catando papel. A noite os meus pés doíam tanto que eu não podia andar. Começou chover. Eu ia na Delegacia, ia levar o José Carlos. A intimação era para ele. O José Carlos está com 9 anos. (CAROLINA DE JESUS, 1995, p. 25)

Os termos afro-brasileiro ou afrodescendente são as formas mais utilizadas para caracterizar pessoas de pele escura em nosso país. Boa parte desse entendimento vem diretamente do processo de escravidão iniciado em larga escala nas colônias portuguesas entre os séculos XVI e XVII. Para além da questão da cor propriamente, o termo afro-brasileiro também engloba a questão cultural devido à influência da cultura africana desde os tempos em que o Brasil era uma colônia de Portugal.

A relação entre o Brasil e a África, em sua maior parte, foi fruto direto da prática nefasta do tráfico transatlântico de escravos. Atualmente, traços da cultura afro-brasileira estão presentes em todo o território nacional, tendo como base as heranças de diversos povos africanos. Essa inevitável apropriação de costumes e práticas de vários povos da África está relacionada com dois troncos étnicos: Os **Bantos** (oriundos do Congo, Angola e Moçambique) e **Sudaneses** (da África Ocidental, Sudão e Guiné) (MATOS, 2007).

A cultura afro-brasileira é encontrada nos mais variados aspectos da sociedade brasileira, da música popular, ritos e práticas religiosas. Dos temperos a remédios até as festas do folclore nacional, a presença do afro é de suma importância. Mas isso só começou a ter relativo destaque a partir do século XX, sobretudo com o surgimento da internet e novas formas de levar o conhecimento às pessoas. De maneira geral, tanto na época colonial como durante o século XIX, a matriz cultural de origem europeia foi a mais valorizada no Brasil, enquanto as manifestações culturais afro-brasileiras foram muitas vezes desprezadas, desestimuladas e até proibidas.

O professor, antropólogo e pesquisador Dagoberto José da Fonseca, no texto "A História, o africano e o afro-brasileiro" (2008), realizou um grande esforço bibliográfico para apresentar os indivíduos pioneiros daquilo que entendemos como

cultura afro-brasileira. De acordo com o autor, Sílvio Romero²³, em 1888, já havia detectado que toda e qualquer produção de conhecimento e cultura negra sofreria resistência e descaso em relação à parcela branca da população.

O alerta de Sílvio Romero aos pesquisadores da época nos informa sobre a negligência e a prática discriminatória que adotavam com o africano e seus descendentes, demonstrando que eles não tratavam essas populações com a preocupação teórica devida, pois não os viam como parte da história oficial da nação pós-abolição da escravatura, sobretudo porque estavam fadados a desaparecer física e culturalmente, como anunciou João Batista de Lacerda em 1911. A literatura havia contemplado essas populações, seja com Cruz e Sousa, Castro Alves e Luís Gama. Ela fazia a crítica refinada à sociedade de então, seus propósitos e seus problemas, como fizeram Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Lima Barreto, posteriormente impulsionados pelo movimento abolicionista. Esse alerta que veio da literatura motivou os estudos, por exemplo, de Raimundo Nina Rodrigues, de Arthur Ramos, de Manuel Querino, de Oliveira Vianna, de Gilberto Freyre e de Edison Carneiro nas primeiras décadas do século XX. Ao longo do século XX, salvo algumas exceções, os estudos históricos e sociológicos que tinham o “africano” como centro da pesquisa eram realizados por brancos. (FONSECA, 2008, p. 2)

No excerto acima, o autor aponta que a questão cultural e literária de matriz afro-brasileira havia ainda minimamente sido reconhecida. Porém, o autor problematiza dois pontos centrais: o primeiro refere-se à questão da lacuna ou mesmo silêncio até meados do século XX da História da África e de seus povos como elemento constituinte da historiografia brasileira; e o segundo, a crítica contundente de que ao continente africano ficou reservado o título de berço da humanidade e não civilização. Esta última tarefa foi reservada e realizada pelas populações brancas, sobretudo europeias.

Na obra “Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil”, organizada pelo pesquisador Marcos Chor Maio, publicada em 2010, reúne uma série de textos que problematizam a questão racial no Brasil de meados do século XIX até os dias atuais. Partindo de uma análise crítica do conceito europeu de raça, amplamente utilizado por intelectuais brasileiros de fins do século XIX e início do século XX, sendo este conceito em boa medida o eixo central do pensamento ocidental, que buscava fomentar as ideias políticas que de raças superiores, percebe-

²³ “Sílvio Romero (Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero), crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira, nasceu em Lagarto, SE, em 21 de abril de 1851, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 18 de julho de 1914. Sílvio Romero foi um pesquisador bibliográfico sério e minucioso. Preocupou-se, sobretudo, com o levantamento sociológico em torno de autor e obra. Sua força estava nas ideias de âmbito geral e no profundo sentido de brasilidade que imprimia em tudo o que escrevia. A sua contribuição à historiografia literária brasileira é uma das mais importantes de seu tempo. Inepto para a apreensão estética da arte literária, limitou-a a seus aspectos sociológicos, no que, a bem da verdade, fez escola no Brasil”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/silvio-romero/biografia>. Acesso em: 13 out. 2020.

se que tal entendimento, serviu de base para os determinismos raciais que, visavam legitimar uma falsa ideia de evolução, que buscava dividir os seres humanos em grupos distintos. Nas palavras do autor:

Assim, a suposta hierarquia racial entre os homens era tomada como expressão de um movimento evolutivo da espécie humana, evolução essa definida pela sobrevivência dos mais aptos e que explicaria o porquê da expansão europeia em todo o globo terrestre e seu domínio sobre outros povos. (MAIO, RAMOS, p.30)

A citação acima reforça a crítica dos autores acerca das leituras tidas científicas que buscavam legitimação para questões de raça no clima e na região geográfica onde as populações negras habitavam, sendo estas responsáveis pelo sucesso ou não de uma determinada “raça”. Este entendimento ajudou a fomentar imagens pejorativa e discriminatória não só do Brasil como em toda América Latina.

A questão do cidadão afro-brasileiro é certamente rica para estudo e debate, uma vez que as práticas sociais são condicionadas, em maior ou menor grau, pelo local ao qual o indivíduo está inserido. Logo, se o local for de prática racista, não podemos esperar algo fora dessa temática. Então, pensar o afro-brasileiro como um coletivo de pessoas das mais variadas regiões do país, mas conectado pela cor de pele, é a proposta de abordagem inicial do nosso estudo, pois os conceitos de raça e racismo são o fio condutor do problema desdobrado ao longo desse capítulo. Então, neste primeiro capítulo, visamos apresentar ao/a leitor/a os conceitos de raça e racismo como fato primordial para pensarmos a condição do afro-brasileiro nos dias atuais.

A formação da cultura e da identidade no Brasil foi construída durante o período de colonização, o qual trouxe consigo todo o trauma e feridas que ainda se encontram abertas na civilização brasileira. Se antes a situação mundial de exclusão e desigualdade já apontava a necessidade de uma articulação e parceria entre movimentos sociais, ONGs e grupos culturais, imbuídos do ideal de construção de uma articulação político-solidária, hoje, com o crescimento da globalização capitalista e seus efeitos nefastos, as populações afro-brasileiras convivem com poucas oportunidades, salários inferiores, discriminação profissional e desconfiança.

Os colonizadores trouxeram consigo sua cultura, credo, religião, literatura, passando por cima dos já existentes e tratando-os como inferiores, tanto que, após o século XX, a identidade dominante passou a ser desconstruída. Assim, as classes marginalizadas e discriminadas começaram a dar valor às suas culturas e

identidades, recuperando as heranças ancestrais e sendo capazes de dar continuidade à cultura dos seus antepassados.

Muitos buscaram, em arquivos históricos, danças, orações, contos, todo tipo de relíquias culturais, com o intuito de não deixar esquecer seus traços primordiais, isto é, aquilo que os definiam como povo. No entanto, com a globalização e a interconexão entre as culturas, permitiu-se que a sociedade e o mundo tomassem conhecimento sobre os meios de vida de uma determinada tribo, sociedade e grupo étnico. Porém, junto com esta formação histórica vieram as marcas da discriminação, preconceitos que foram sendo tecidos como bagagem histórica da escravidão que o Brasil carrega em si. A relação entre racismo e globalização pode ser sentido na fase atual fase de globalização neoliberal e de intermediação das relações sociais por sistemas midiáticos. Graças ao descomunal avanço nas tecnologias de comunicação, o capital financeiro/político pode ampliar seu raio de ação globalizado de forma mais agressiva²⁴.

Embora muito se tenha tentado uma mudança de paradigma, a discriminação e o preconceito ainda se encontram atualizados – mesmo que mascarados nos comportamentos, vocabulários, na sociedade como um todo. A Constituição Federal é um exemplo de avanço no quesito de Direitos Humanos e no que tange a medidas igualitárias que inibem o racismo e o preconceito. O fato é que todos são iguais perante a lei.

1.1 RAÇA

22 DE JULHO... Tem hora que revolto com a vida atribulada que levo. E tem hora que me conformo. Conversei com uma senhora que cria uma menina de cor. É tão boa para a menina ... lhe compra vestidos de alto preço. Eu disse: - Antigamente eram os pretos que criava os brancos. Hoje são os brancos que criam os pretos. A senhora disse que cria a menina desde 9 meses. E que a negrinha dorme com ela e que lhe chama de mãe. Surgiu um moço. Disse ser seu filho. Conteí umas anedotas. Eles riram e eu segui cantando. Comecei a catar papel. Subi a rua Tiradentes, cumprimentei as senhoras que conheço. A dona da tinturaria disse: - Coitada! Ela é tão boazinha. Fiquei repetindo no pensamento: "Ela é boazinha!" (CAROLINA DE JESUS, 1995, p. 22).

²⁴ Sintetizamos tal entendimento com base na forma como as sociedades modernas têm se comportada nas últimas décadas.

Algumas pessoas ainda hoje acreditam que os seres humanos podem facilmente ser separados em raças biologicamente distintas e singulares. Isso não causa espanto, considerando que alguns estudiosos fizeram inúmeras tentativas de separar as populações do mundo de acordo com sua raça e ideologia²⁵. Por exemplo, presume-se que um tipo usado com frequência, como o “afro”, seja composto por pessoas que têm pele negra, cabelos pretos encaracolados e outras características físicas. No entanto, os aborígenes australianos têm pele escura e cabelos ondulados e às vezes loiras. Muitos outros exemplos podem ser dados a essa pergunta e classificação simplista. Em sentido estrito, não existem "raças", apenas variantes físicas entre os seres humanos.

A diversidade genética que há nas populações que compartilham certas características físicas visíveis é tão grande quanto existente entre os grupos. Esses fatos levaram muitos biólogos, antropólogos e sociólogos a acreditarem que o conceito²⁶ de raça deve ser completamente descartado. Sobre esse ponto biológico, iremos voltar um pouco no tempo. O ano de 1859 foi sem dúvida singular. A título de exemplo, citamos três acontecimentos marcantes do ano em questão. No dia 2 de setembro, ocorreu a maior tempestade solar já registrada pelo homem; em 14 de fevereiro, Oregon é elevado à condição de 33º Estado norte-americano; e, em 24 de novembro, Robert Charles Darwin (1809-1882)²⁷ publicou a obra: *Da origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida*²⁸. A obra de Darwin fornece elementos importantes para discussão em nosso estudo. Ao falar de raça, precisamos ter a ideia de que seu uso vai do político ao biológico.

O excesso ou mesmo exposição aos raios solares e por consequência à radiação ultravioleta podem, em maior ou menor grau, expor o homem a doenças de

²⁵ A título de exemplo, podemos citar os cientistas no nazifascismo em especial Josef Mengele, que conduziu várias experiências na busca por legitimidade da raça ariana.

²⁶ Utilizamos de apoio o uso teórico-metodológico da História dos Conceitos do historiador alemão do pós-guerra Reinhart Koselleck, que está intimamente ligado ao campo linguístico, visto como principal ferramenta que viabiliza as relações de sincronia e diacronia de conceitos. O autor afirma que, antes de qualquer função ou uso prático, a história dos conceitos tem por função uma crítica detalhada sobre as fontes. Portanto, a história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à história da língua, mas também a dados da história social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística. (KOSELLECK, 2006, p. 103).

²⁷ Charles Robert Darwin foi um naturalista, geólogo e biólogo britânico, célebre por seus avanços sobre evolução nas ciências biológicas.

²⁸ Somente em 1872 a obra tem o nome modificado para *A origem das espécies*.

pele, sendo o câncer de pele a pior das enfermidades. Nos estudos de Darwin, o autor ponderou que tal situação foi por um processo evolutivo sendo adaptado para as populações de pele escura que, por uma questão de sobrevivência, desenvolveram uma resistência natural aos efeitos nocivos dos raios solares. Portanto, a pele escura nada mais é do que uma forma natural de defesa.

A publicação de Darwin foi um divisor de águas em fins do século XIX, propondo as bases de problemas e conflitos raciais que abalariam o mundo no século XX, como o surgimento do regime nazifascista ou mesmo o deslocamento do povo palestino da Cisjordânia em favorecimento do povo judeu. As diferenças no tipo físico entre grupos humanos resultam no grau de endogamia da população, que varia de acordo com a margem de contato entre diferentes unidades sociais ou culturais.

Tais situações foram acontecimentos traumáticos de um período não tão distante da nossa realidade, visto as formas de preconceito e perseguição que assistimos nos dias atuais. Do ponto de vista histórico-cultural, utilizamos as colocações do intelectual e pesquisador Claude Lévi-Strauss²⁹, em sua obra *Raça e História* (1952), que, ao pensar o conceito de raça, apontou o papel da cultura como ferramenta de propagação de ideias e valores humanos. Lévi-Strauss aborda a questão da raça sob o prisma das circunstâncias geográficas, sociais e históricas, buscando romper com a corrente única da noção biológica da ideia de raça, isto é, as características físicas de cada indivíduo.

Para além disso, o autor problematiza a questão da diversidade que cada sociedade tem como base de constituição, uma vez que tais diversidades podem potencializar a divisão por classes, castas, religião ou, no caso aqui abordado, da raça. Dessa forma, a diversidade de culturas não ocorre de maneira estática e definitiva, uma vez que as sociedades desenvolvem entre si contatos e trocas de conhecimento e (ou) práticas. Nesse passo, o autor aponta que:

Existem muito mais culturas humanas do que raças humanas, pois que enquanto umas se contam por milhares, as outras contam-se pelas unidades; duas culturas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p.329)

As ciências humanas, de maneira geral, têm por objetivo primário ler, interpretar e ponderar sobre determinados fenômenos sociais. Nosso estudo tem como foco o

estudo de um fenômeno social dos mais complexos e tristes dos dias atuais no Brasil, isto é, a condição do afro-brasileiro³⁰. Seja por um caráter biológico ou cultural, a questão racial é palco de debate desde meados do século XIX, tendo sempre como plano de fundo a hegemonia da parcela de cor branca da população humana.

Sob este aspecto Pietra Diwan³¹ em sua obra: “Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo”, publicada em 2007, apresenta uma visão singular sobre as questões de raça e eugenia no Brasil. Diwan, aponta que as ideias eugenistas³² que ganharam espaço no Brasil, estavam diretamente ligadas ao movimento presentes na Alemanha do III Reich e da Itália de Mussolini. De acordo com a autora a partir de 1930, ocorreu no Brasil um movimento com premissas médicas, que defendiam casamentos saudáveis, esterilização em massa das populações pobres e propensas a vícios pois dessa forma, de maneira gradativa a nação teria cidadãos superiores e dispostos.

Partindo dessa análise, Diwan (2007), discorre sobre como o discurso eugenista brasileiro, foi lentamente se convertendo em um conjunto de ideias tidas científicas que tinha por objetivo uma “higienização das raças”, rompendo de maneira total com os mestiços e degenerados. Países como Estados Unidos³³, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Alemanha e Rússia, eram guiadas por políticas e leis eugenistas, limitando ou mesmo proibindo a entrada de estrangeiros “pouco” desejados em seus territórios. Sob esse prisma a autora aponta que:

Mais de 1,5 milhões de imigrantes brancos entraram no país entre 1890 e 1920. Com a entrada dos europeus, vieram também as ideias anarquistas e culturas distintas. A elite brasileira patriota e disciplinar, apostou nesse projeto de raça e de incremento econômico às lavouras de café. Mais de setecentos mil negros escravos foram alforriados e deixados de lado, sem nenhum tipo de reconhecimento por séculos de trabalho forçado. Os imigrantes europeus não carregavam o estigma preconceituoso de que eram preguiçosos, sujos e indisciplinados tal como os negros e os mulatos. Mas esses imigrantes já

³⁰ O termo afro-brasileiro designa tanto pessoas com ascendência africana quanto objetos e cultura oriundos da vinda de negros escravos africanos para o Brasil. É importante destacar que tal definição não têm autor definido, seu uso se deve a questão linguística aplicada nos dicionários de língua portuguesa. Tal definição é fruto de pesquisas sobre o termo nos principais dicionários de língua portuguesa.

³¹ Mestre em História pela PUC-SP, fez curso de especialização em Ciência, Tecnologia e Sociedade na Universidade de Granada.

³² Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton, significando “bem nascido”. Definição elaborada a partir do texto: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004

³³ Foi nos Estados Unidos que a eugenia ganhou contornos mais negativos: o controle de quem se reproduziria e quem não teria esse direito. "Isso acontecia porque os Estados Unidos pareciam estar se 'degenerando' - essa era a palavra usada na época", disse Kevles. (LANG-STANTON & JACKSON, 2017).

conheciam o comunismo, as revoltas e o poder de reivindicação das massas, como as greves que irão acontecer em São Paulo em 1917. O perigo da multidão amotinada chegara ao Brasil. (DIWAN, 2007, p.117)

Pietra Diwan retratou os eugenistas brasileiros – médicos ou intelectuais que demonstraram alguma simpatia por tais ideias – como aqueles que visavam à limpeza do país, através do “branqueamento pelo cruzamento, o controle de imigração, a regulação dos casamentos, o segregacionismo e a esterilização, o que dentre outros elementos direta ou indiretamente fortaleceu o discurso racista no Brasil do início do século XX. Nesse aspecto, Lilia Schwarcz na obra: “O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930”, publicada em 1993, apresenta a tese na qual após o processo de abolição da escravidão, o Brasil torna-se campo fértil para as teorias raciais europeias. A abordagem da autora é ponto de singularidade, visto que, para Schwarcz, era impossível pensar em teorias raciais em um país onde boa parte de sua população era negra.

As ideologias raciais surgem, num contexto de abolição de escravatura pelo mundo; o Reino Unido revogou a escravidão em 1833, a França em 1848, a Rússia em 1861, os Estados Unidos em 1863 e o Brasil em 1888. Se por um lado, finalmente, as constituições dos países consideravam todos iguais perante a lei, por outro, surgem as teorias raciais que, com um verniz de ciência, colocam um rótulo de inferior nos negros o que no caso brasileiro, significou o fortalecimento do racismo como algo “comum” na sociedade.

Nesse passo Schwarcz (1993), aponta que as ideias de cunho evolucionistas e deterministas, chegaram no Brasil de maneira tardia fato que ajudou a moldar movimentos com “originalidade” e com a “cara” do pensamento cientificista brasileiro em relação às teorias de cunho racial. Sobre essas proposições a autora afirma que:

A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituía uma continuidade entre os caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo “racial-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo (SCHWARCZ, 1993, p. 78).

No excerto acima, Schwarcz aponta que os homens tidos como da ciência, discutiam sobre as problemáticas de se aplicar as ideias raciais dadas as variantes e

complexas composições étnico-culturais existentes no mundo. A busca por respostas que explicassem a inferioridade e o subdesenvolvimento de certas regiões do planeta, partia de teorias social-darwinista, evolucionismo social e do positivismo dessa maneira, o que era possível explicar o atraso dos brasileiros em relação aos países europeus. E, a razão pelo atraso da Nação era a presença do negro, da cultura africana. O Brasil era visto como um país multiétnico, um país miscigenado, mas que passava por uma transição que o levaria a um futuro progresso branco. Ainda, de acordo com Schwarcz (1993), no caso brasileiro os movimentos deterministas e evolucionistas buscavam legitimar seus discursos com uma falsa ideia de autoridade acadêmica fato que pode ser percebido no processo de elitização das faculdades e centros de ensino superior brasileiro. Sobre este ponto a autora aponta que:

A insistência na cientificidade e na especificidade dessa prática era tamanha que talvez a melhor definição para esses homens tenha sido encontrada por Laurindo Leão, professor de direito criminal dessa faculdade. Servindo-se de uma explicação do antropólogo Topinard, o jurista defendia a existência de "tres ordens de espírito: os observadores, os creadores, e os mixtos. Aos creadores corresponderiam os artistas, aos mixtos os filósofos e aos observadores os que produzem sciencia. (SCHWARCZ, 1993, p.149)

Destes centros irradiaram-se inúmeras ideias visando a construção de uma história branca e europeia para o Brasil. A partir de conclusões evolucionistas, "justificava-se o predomínio branco e a hierarquia social rígida. Tanto Schwarcz quanto Diwan, reforçam o debate histórico de origem do movimento racista enquanto prática tida "científica". O século XIX em essência para o Brasil significou uma época de teorias e tentativas de teorias das mais variadas, sendo as de cunho raciais as mais nefastas.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa Michaelis (2015), a palavra raça tem como significado comum: "Divisão dos vários grupos humanos, diferenciados uns dos outros por caracteres físicos hereditários, tais como a cor da pele, o formato do crânio, as feições, o tipo de cabelo etc." Já no dicionário de Sociologia (2005), a palavra raça, foi primeiramente uma classificação em botânica, e depois em zoologia; aplicada ao homem, era muitas vezes sinónimo de linhagem. Teorias filosóficas e religiosas enxertam-se muito rapidamente neste estudo. Tendo Deus criado um universo completo, essa completude exige que haja um intermediário entre todos os níveis da grande cadeia dos seres. O homem branco está no topo dessa escala, o homem negro em baixo e os grandes símios no ponto mais alto da escala dos animais.

Partindo de uma análise da própria definição da palavra raça, percebemos que ela em si é problemática, uma vez que deixa pontas soltas para as mais variadas leituras ou mesmo usos políticos. Não por acaso, ouvimos frases como: “Essa raça não vale nada”, “Tinha que ser dessa raça” ou ainda “Raça de malandros”. Ora, se no sentido linguístico da palavra encontramos elementos que reforçam as frases citadas acima, como então, resolver tal problema? Essa é uma pergunta fundamental para nosso estudo, pois traz em seu bojo, ainda que de maneira sutil, a essência de luta da população afro-brasileira. As diferenças, no tipo físico entre grupos humanos resultam no grau de endogamia da população, que varia de acordo com a margem de contato entre diferentes unidades sociais ou culturais. Grupos da população humana constituem um tipo de linha contínua (GOMES, 2011, p.133-145).

A palavra “preto” para se referir ao afro-brasileiro é certamente um campo rico de discussão nas ciências humanas e de certa forma na vida de boa parte do cidadão comum do Brasil contemporâneo. Pesquisa recente do IBGE (2019) apontou que a maioria da população brasileira continua a se classificar como branca (49,9%), uma parcela considerável como parda (43,2%) e um número muito reduzido como preta (6,3%). Os números dizem muito sobre como o afro-brasileiro lida com sua condição, no Brasil atual. A própria ideia de se perguntar qual a “raça” do indivíduo já é, em si, problemática. Nem sempre a reação é amistosa por parte daquele que ouve tal pergunta, o que nos leva ao questionamento fundamental: Esse número expressivo de pardos diz mais sobre raça ou sobre racismo? Em boa medida, a autoafirmação como pardo revela uma tentativa velada de fugir do racismo, visto que o pardo em certa medida sofreria menos discriminação. Talvez se autoafirmar negro possa trazer um sentimento ruim ao possível entrevistado em relação aos profissionais do IBGE (2019). Esses são questionamentos importantes para o debate acerca da questão racial na educação como um todo.

Usar o termo raça, em nosso entendimento, é uma forma de racismo, pois todos aqueles de pele clara não recebem esse tratamento, visto que a palavra raça no Brasil está diretamente ligada às imagens construídas ao longo dos anos em que a escravidão era institucionalizada em nosso país. Lino Gomes (1996) aponta que essas situações ocorrem em nosso país devido ao “mito” da democracia racial brasileira de que o racismo é algo distante, de que somos todos brasileiros, ou mesmo que existe apenas a “raça” humana. De acordo com a autora:

Essa corrente ideológica, divulgada a partir da década de 30, traz um certo “alívio” à consciência da sociedade brasileira. Ela afirma que as diferentes raças/etnias formadoras da nossa sociedade convivem historicamente de forma harmoniosa e sem conflitos. A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, dando margem à consideração de que falar sobre as diferenças é discriminar. Na escola, observamos a presença ideológica dessa teoria ao presenciarmos uma crítica admiração pelo processo de miscigenação da sociedade brasileira e quando muitos educadores resistem a uma discussão sobre a questão racial afirmando que, no Brasil, as oportunidades são dadas a todos, independentemente da sua raça/etnia, e que se existe uma diferença a ser eliminada esta é a de classe social. (GOMES, 1996, p.71)

Para a autora, é preciso pensar, que, ao falar a palavra raça, temos de distinguir o local e o contexto em que é usada. Um exemplo claro é o caso de raça para o pensamento ariano durante o Reich de Hitler, tendo uma conotação totalmente voltada para a ideia de superioridade, sempre presente em discursos de grupos ou governos de teor autoritário. Já o uso da palavra raça, por parte do grupo Panteras Negras³⁴, tinha como norte uma dimensão social e política voltada para a coletividade de toda a população afro.

Em nosso país, quando tocamos no assunto raça, quase sempre obtemos posicionamentos diversos (para não dizer discriminatório). Porém, em boa parte dos casos existem conotações e termos com teor sarcástico, tendo a aparência física do indivíduo de pele escura o principal alvo. Como tal situação ainda é comum em nossa sociedade, sobre esse aspecto recorreremos novamente às ponderações de Gomes (2005), ao problematizar o papel dos elementos sociais, escola, família, igreja, entre outros, como locais de propagação e manutenção de tal problema. De acordo com a autora:

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido à sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros.

³⁴ Os Panteras Negras foram um movimento social norte-americano surgido em defesa da comunidade afro-americana em 1966 como resposta à violência física e moral praticada contra negros em solo norte-americano.

Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo. (GOMES, 2005, p. 46)

A questão racial no Brasil e no mundo permeia os mais diversos espaços: sociais, históricos, políticos, econômicos, amorosos, entre tantos outros valores e sentimentos humanos. Com o processo de dominação do negro pelo branco no sistema colonial³⁵, as elites, com o passar dos séculos, maturaram uma ideia de raça que, em sua essência, carregava o eurocentrismo, cujo significado é marcado pela segregação. Segundo o dicionário de língua portuguesa, a palavra tem como significado julgar o mundo a partir de um ponto de vista europeu.

Para discutirmos sobre esse aspecto, tomamos como suporte teórico os estudos do pesquisador Aníbal Quijano³⁶ em texto intitulado *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, publicado em 2005 pelo *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. O texto aponta que a “ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 117). O autor pondera que a problemática da mescla social de índios, negros, europeus e consequentemente, dos mestiços que alçaram à categoria social, no final do século XVIII e início do XIX, teria uma formulação baseada em estudos científicos que visavam estabelecer pela ciência a concepção de raças superiores, na qual a raça colonizadora eminentemente de pele branca seria a raça superior. Essa concepção é, para o autor, é extremamente preconceituosa.

Todavia, Gomes enquanto pesquisadora, professora e militante do movimento negro brasileiro - afirma que a ideia de raça é entendida como uma construção social que marca de forma estrutural e estruturante as sociedades latino-americanas, em especial a realidade brasileira. Para a pesquisadora, o Movimento Negro visa emancipar socialmente o negro, em sua plenitude, sendo a principal ferramenta para tal tarefa o acesso à educação. A autora defende uma prática educacional que seja inclusiva e totalizante, respeitando as mais variadas formas de pensar e de saber. Assim como *Quijano*, Gomes defende uma leitura para além do campo biológico com foco nos contextos e processos históricos de cada momento da humanidade. De acordo com Gomes (2011), é preciso manter uma perpétua releitura sobre o tema:

³⁵ Para melhor entendimento do leitor, a ideia de sistema colonial é um conjunto de relações de dominação e subordinação envolvendo metrópoles e colônias durante a época moderna. Relações mantidas entre áreas metropolitanas e áreas periféricas eram diretas e exclusivas.

³⁶ *Aníbal Quijano*, conhecido intelectual peruano que atuou como sociólogo e pensador humanista.

Os conhecimentos ou saberes produzidos pela população negra dizem respeito a uma forma de conhecer o mundo, a produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça – entendida como construção social, histórica e cultural – numa sociedade radicalizada desde o início da sua conformação social. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios, de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes no Brasil, desde o regime da escravidão até os nossos dias. Desse modo, a raça é entendida como uma dimensão estrutural e estruturante da sociedade brasileira presente nos processos de dominação, nas transformações sociais e econômicas vividas sob a égide do capitalismo e nas lutas por emancipação. (GOMES, 2011, p. 45)

Para a autora, a ideia de uma coletividade negra baseada na relação entre o sujeito social e o político produz os discursos que disseminam os anseios da população de matriz africana, respeitando o local de fala dessas populações e permitindo-lhes o acesso à educação, sobretudo no ensino superior. Nesse passo, em outro texto dessa autora, intitulado *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça* (2012), Gomes aponta que a população negra no Brasil deve ser pensada principalmente no campo das ciências sociais, uma vez que as relações humanas não são puramente de comportamento binário, isto é, não podemos tornar o debate sobre racismo em uma equação matemática exata. As relações sociais são, por essência, a mescla de várias versões, visões, ideias, vontades e desejos. Tal posicionamento vai ao encontro dos estudos do pesquisador Stuart Hall (2003), que pondera sobre o caráter socioeconômico da manutenção de um pensamento de raça excludente:

Raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p. 69)

Isto posto, consideramos o ato de problematizar o conceito de raça, para os referidos autores, com a intenção de trazer à luz, neste estudo, as visões distorcidas da realidade da população de matriz africana, bem como, discutimos outro ponto-chave que é a negação do racismo para fins políticos ou mesmo culturais, por ser racismo, no Brasil, sustentado na permanente contradição. Uma parte considerável da população brasileira ainda hoje, nega o conceito de raça relacionado ao próprio racismo e ao preconceito.

Nesse passo, o trabalho da pesquisadora Maria Paula Guttierrez Meneses³⁷, no texto *Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial*, aborda a questão da importância da África na história mundial. Para Meneses (2010, p. 56-57), a “noção de racialização está intimamente ligada nos espaços coloniais”. A autora entende que os conceitos de “Civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são construções da modernidade”, com o objetivo direto de moldar uma determinada realidade histórica. Ao discutir tais elementos, a autora aponta:

Através do conceito de raça, obteve-se a justificação científica da hierarquia das raças, para o que foram mobilizadas tanto as ciências sociais como a antropologia física, a biologia, etc. O negro, aquele a quem era necessário construir uma identidade de selvagem, emergiu, nos finais do séc. XIX no pensamento racional moderno, como o espaço de alteridade subalterna, a necessitar de ser disciplinado, pela força física e do saber científico moderno, na posse da Europa. (MENESES, 2010, p. 60)

No excerto acima, temos uma problematização com muitos desdobramentos. Meneses (2010) aponta que raça e racismo foram fortalecidos por políticas e ideologias de matriz europeia, impondo pela força e pela ideia as bases do que vimos ocorrer do século XX até os dias atuais. Esse raciocínio vai ao encontro dos escritos do pesquisador Peter Wade³⁸ (2000, p.17), na obra “Raza y etnicidad en Latinoamérica”, que aponta que a colonização do imaginário, sobretudo das jovens nações latino-americanas, foi “*el contexto para el auge de esta ciencia (y se tenía por ciencia, aun que fuera mala ciencia e inmoral según las pautas actuales) fue la abolición de la esclavitud y el comercio de esclavos*”. Wade é objetivo em sua colocação, pois entende que os povos colonizados foram gradativamente sendo condicionados a aceitar, acreditar e defender determinadas ideias, sendo a pequena elite local responsável por impor às populações tais “verdades”. Isso, em boa medida, possibilita a leitura crítica no tocante ao negro no Brasil contemporâneo, que teve suas origens históricas atreladas apenas à escravidão. O autor é categórico ao afirmar que o conceito de raça está totalmente ligado a uma história elaborada em solo europeu:

Así pues, retomando el argumento con el que empecé, el concepto de raza se relaciona más seguramente con la historia europea de pensar sobre la

³⁷ Maria Paula Meneses é investigadora e coordenadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, integrando o núcleo de estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito. É doutorada em Antropologia pela Universidade de Rutgers e mestre em História pela Universidade de São Petersburgo. Leciona em vários programas de doutoramento do CES, sendo coordenadora do programa de doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global.

³⁸ Antropólogo britânico especializado em questões de raça e etnia na América Latina. Peter Wade é professor de antropologia social na Universidade de Manchester.

diferencia, en lugar de ser un concepto que describa una realidad objetiva Independiente del contexto social. Ver a las razas como construcciones sociales a partir de algún hecho biológico neutro de variación fenotípica es afirmar que podemos reconocer una categorización racial independiente de la historia, y desarrollar un estudio de la raza sobre bases objetivas. De hecho, solo ciertas variaciones fenotípicas constituyen categorías raciales, y las que cuentan han surgido a través de la historia. (WADE, 2000, p. 22)

Tanto Wade quanto Meneses reforçam o papel do pensamento cientificista europeu do século XIX como precursor da ideia de raça com sentido pejorativo e depreciativo. E esse ponto é, em nosso entendimento, nuclear para o presente estudo, pois fundamenta o chamado racismo estrutural³⁹, que impede o afro-brasileiro de ter a real noção de sua condição, bem como dos desafios a serem enfrentados.

Não há certeza absoluta sobre as origens temporal e territorial da ideia de raça, embora exista algum consenso entre os especialistas sobre a necessidade de se distinguir práticas sociais, de rejeitar o diferente das ideologias e teorias que tentaram apoiá-la. Sobre esse aspecto, Munanga (2013, p. 2-3) aponta que, até o século XV, o conceito de humanidade era formado apenas pelo que se compreendia como civilização ocidental, sendo os demais povos a categorização de “outros”.

Para Munanga (2013, p. 24), “até o fim do século XVII, a explicação dos ‘outros’ passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação”. Somente no século XVIII, o conceito de raça ganhou as formas do que se debate nos dias atuais. Segundo o autor:

No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na idade de “ouro”, para buscar uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses outros, recém-descobertos. Assim laçam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física. (MUNANGA, 2003, p.2)

O debate proposto pelo pesquisador Munanga (2003) faz um caminho histórico até os instantes de formação do conceito de raça, visto que o mesmo, já em seu nascedouro, configurou-se como uma forma de discriminação, tendo como resultado direto o racismo. Quando os seres humanos assumem identidades, damos-lhes significado e, ao fazê-lo, atribuímos aos outros não apenas diferenças em geral, mas

³⁹ Tal conceito será explorado em profundidade na segunda parte do presente trabalho.

diferenças que podem ser hierarquizadas e dessa forma perpetuam determinadas “verdades absolutas”.

Nosso país foi o último a abolir a escravidão, situação aparentemente longínqua que deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira. Para entendê-las, é preciso não esquecer os navios negreiros e os objetos de tortura. É ainda preciso lembrar que a abolição foi lenta, mas é preciso também pensar o lugar que a ciência ocupou na consolidação do preconceito contra os negros. Para que se lute contra o racismo, é preciso urgentemente reconhecer que ele existe. Sem essa condição, tira-se do foco o alvo que se quer atingir.

1.2 RACISMO NO BRASIL

20 DE JULHO. Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. [...] Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava à espera do Benedito e do Miguel para matá-los, que eles lhe espancaram quando ele estava embriagado. (CAROLINA DE JESUS, 1995, p.18)

Para tratar do racismo no Brasil, é preciso pensar o contexto histórico de formação do Brasil como nação, pautado por séculos de escravidão, pela exploração de riquezas e de dominação político-cultural de grupos oriundos da Europa. E, mesmo com o processo de abolição da escravidão, a população negra ficou lançada à própria sorte, sem a mínima integração ou reconhecimento como parte da República que se formava no Brasil. Nesse processo, a população negra, motivada pela resiliência de anos de sofrimento e dominação, passou a atuar das mais variadas formas na busca por dignidade e respeito.

Sobre esse ponto, retomamos as ponderações de Gomes (2010, p.99-100), que expõe de maneira muito didática a forma desenvolvida pela população negra nas “várias mudanças vividas pela sociedade brasileira ao longo dos últimos anos e se dá de forma articulada com as transformações na ordem internacional”. Nesse passo, a autora aponta que

Os negros e negras atuaram das mais diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. Dentre estas destacam-se: as

múltiplas formas de resistência durante o regime escravista, as organizações negras antes, durante e depois da abolição, a busca por um lugar social e político do povo negro após a proclamação da República e nos períodos do Estado autoritário e a luta pelo direito à cidadania para a população negra no processo de democratização do país, a partir dos anos 80. (GOMES, 2010, p. 99)

No excerto acima, Gomes (2010) fornece elementos para nosso entendimento sobre o racismo no Brasil. Nesse momento de constantes mudanças sociais e de avanços ainda que tímidos em determinados setores da sociedade brasileira, pensar o racismo como um problema social e político é fundamental. Romper com a ideia de que o racismo é apenas algo distante, isolado, é primordial para uma melhora significativa das condições sociais população afro-brasileira, visto a forma irresoluta com que o racismo ainda é tratado no Brasil, em meio a discursos tidos como progressistas.

Os conceitos de raça, racismo e cultura são conceitos movediços, escorregadios, que carecem de uma forma narrativa mais coesa e detalhada, pois atacar em frentes separadas tem se mostrado ineficaz diante do ódio e da intolerância. Sobre esse aspecto, recorreremos às considerações do pesquisador João Baptista Borges Pereira, que, de modo muito objetivo, faz uma crítica pontual ao modelo de combate ao racismo:

Dentre tantas outras características que definem o modelo racial brasileiro - características que o definem e não permitem que se comparado com outros que o mundo conhece - a ambiguidade é uma delas. Combatê-la, sim. Estigmatizá-la não conduz a lugar algum. Ignorá-la também não. A ambiguidade é o dado de uma realidade desafiadora e movediça, plena de meios-tons, e como dado deve ser tratada. (PEREIRA, 1996, p.75)

O racismo como conceito foi fortalecido e difundido no início do século XX, tendo como plano de fundo políticos elitistas que visavam dar legitimidade a teses de segregação e dominação cultural em prol de pequenos grupos privilegiados. Como todo conceito, o mesmo é tratado de acordo com a interpretação, o que caracteriza a falta de consenso dos grupos e (ou) organismos sociais que combatem práticas racistas. O racismo, na maioria das vezes, é pautado apenas pela ideia de cor/raça, o que dificulta a problematização objetiva das situações de preconceito e perseguição racial.

Vejamos o exemplo do futebol, esporte praticado em todo o mundo, milhares de torcedores apaixonados em volta de glórias e sofrimento dentro de campo. Mas, ao analisarmos casos de racismo, sobretudo em regiões do leste europeu contra jogadores negros, temos algumas possibilidades de análise crítica. O primeiro ponto

é: O racismo é por conta da cor? O segundo ponto: O racismo é por ser latino? E uma terceira hipótese: O racismo é por ser negro e latino? Em todas as possibilidades, o plano de fundo é o mesmo, isto é, o racismo tem elementos múltiplos, o que pode nos levar a uma via interessante. O possível jogador negro, porém, americano, sofreria do mesmo racismo? Questionamentos como esses são fundamentais ao discutirmos o conceito de racismo, que em nosso país é muito distinto e singular. Podemos perceber que o racismo no Brasil tem forte ligação com a questão financeira, sendo a máxima “se tem dinheiro não tem racismo” muito em rodas de conversa ou mesmo no debate público⁴⁰.

Sob este ponto de vista, o racismo no Brasil é baseado em crenças efêmeras e de rápida transformação, condicionando o tratamento do afro-brasileiro a sua capacidade financeira⁴¹. E isso ocorre devido à forma como o racista elabora e alimenta sua ideia de raça superior de intelecto e cultura elevadas em detrimento das demais pessoas. Para o racismo, é inconcebível pensar para além dos elementos de traços físicos de outras pessoas. E isso só ocorre em dois sentidos práticos: Na relação capitalista de acúmulo de riqueza ou no campo religioso. Em comum, ambos trazem a ideia de pertencimento, ou seja, se o negro tiver dinheiro ou ser de determinado credo, ele pode participar do grupo. Nesse sentido, o professor e pesquisador Munanga (2003) traz uma contribuição valorosa e singular sobre a condição “polissêmica” da palavra racismo. De acordo com o autor:

Racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p.8)

Nesse passo, Munanga (2003) aponta que o racismo e suas teorias não são fruto do acaso, têm suas origens em textos bíblicos e biológicos. Se por um lado se tem o racismo ligado à história bíblica de Noé, por outro, tem-se os escritos científicos que, a partir da cor de pele e das características morfológicas, buscavam dar

⁴⁰ Para além da questão financeira, o racismo no Brasil é passivo das várias outras avaliações, pois nem sempre o capital econômico se sobressai às origens étnicas. Nossa colocação apenas expõe uma visão presente no imaginário social de senso comum.

⁴¹ É importante destacar que tais condições aplicam-se também nas populações pobres em todas as suas concepções e formas. Os estigmas sociais, raciais e financeiros, em boa medida, quase sempre andam juntos.

sustentação ao discurso ocidental em fins do século XVIII e início do XIX. Tanto o religioso quanto o científico tinham em comum o fato de tentar, ao máximo, silenciar aquele que era classificado, taxado e doutrinado, ou seja, o negro. A abolição da escravatura foi um processo singular e de suma importância, porém, não foi suficiente para a consolidação do processo de descolonização do Brasil. Nosso processo de independência, entre tantas outras contradições, manteve os negros e pardos excluídos de ação social, cultural, econômica e política. A pesquisadora e escritora brasileira Lilia Schwarcz, em livro publicado em 2012, *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*, discute de maneira fulcral a questão étnico-racial no Brasil.

Segundo a autora, a questão do racismo no Brasil está presente desde o momento colonial, porém, até meados da segunda metade do século XIX a mesma era negligenciada ou mesmo ignorada em vários aspectos. Com o fortalecimento de teorias de cunho darwinista, os critérios de cunho determinista racial tornaram não só o Brasil, mas em todo o “Novo Mundo” como um laboratório de ideias e conceitos raciais.

Nesse sentido, Schwarcz (2012, p.28-29) afirma que, embora existisse uma percepção do negro como parte do corpo social brasileiro, o tema em si se manteve distante das pautas sociais até meados da década de 1930, o que naturalizou e fortaleceu o racismo na primeira metade do século passado, passando uma falsa ideia de igualdade ou mesmo de “um só Brasil”. Nas palavras da autora, o conceito de raça no sentido biológico, por mais que perdesse força com o avanço do tempo, na prática do racismo, ele ainda sim, se mantém em nossa sociedade:

Como uma representação poderosa, como um marcador social de diferença - ao lado de categorias como gênero, classe, religião e idade, que se relacionam e se retroalimentam - a construir hierarquias e delimitar discriminações. Em suma: "Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais - assim como são as fantasias, mitos e ideologias - como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas". (SCHWARCZ, 2012, p. 34)

Dessa forma, notamos a preocupação da autora em diferenciar os conceitos de raça e racismo em suas peculiaridades no Brasil. Para ela, um tipo de racismo “à brasileira” considera a ideia de um “branqueamento social” em todos os sentidos.

Assim, cor de pele, imaginário, desejos, vontades e até mesmo sonhos deveriam ter como premissa a concepção de uma sociedade branca e superior.

Ainda segundo a autora, esse processo deveria ser estabelecido a partir da mestiçagem racial, de modo que, com o passar do tempo, a população negra seria gradativamente eliminada. Nesse contexto, a miscigenação seria uma forma de se estabelecer a “igualdade” racial, tornando o racismo camuflado e sutil. Estudos mais recentes avançam no sentido de demonstrar que a questão racial não está atrelada apenas a aspectos econômicos e sociais, mas somados a esses, incluem também, outras variantes que resultam, no Brasil, de uma política de desigualdades.

Schwarcz (2001, p.71-73) aponta que o racismo “à brasileira” é fomentado por uma ideia na qual o brasileiro tem preconceito de ter preconceito, o que muito se deve ao pensamento de Gilberto Freyre (*Casa-grande & senzala*, 1932), que apresentava uma versão otimista da mistura de raças no Brasil. De acordo com a autora:

Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. (SCHWARCZ, 2012, p. 32)

No excerto acima, a autora aponta como a questão racial foi “solidificada” ao longo do tempo, no Brasil. Por mais que o conceito de raça tenha sofrido desgaste nos últimos anos, o racismo, no entanto, mesmo com o avanço de estudos, práticas e leis em prol da população afro-brasileira, ainda é um problema crônico em nosso país. Para entendermos melhor essa condição, precisamos tratar, ainda que brevemente, os conceitos de nação e cultura. O primeiro por conta da ideia de que existiriam nações escolhidas e superiores, já a segunda por legitimar o discurso da primeira. Ao pensar o conceito de nação, recorreremos aos estudos do pesquisador Benedict Anderson (2008), que, na obra *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, analisa a referida questão partindo tanto da nacionalidade, isto é, da própria condição nacional, quanto dos produtos culturais específicos de cada nação.

Segundo Anderson (2008), uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e ao mesmo tempo soberana, ou seja, a única coisa que pode dizer que uma nação existe é quando as pessoas se consideram uma

nação. Portanto, a religião e o nacionalismo são configurados para legitimar esse pensamento (ideal) de construção nacional, pois ambos os elementos devem ser incontestáveis, nas comunidades modernas.

O uso de línguas sagradas pelas comunidades clássicas perde seu papel no instante em que a forma de ver o mundo (moderno) transforma as ideias e permite, segundo Anderson (2008), o “pensar a nação”. Esse “pensar a nação” encontra eco no próprio avanço do capitalismo, bem como no avanço da imprensa e das gráficas editoriais. Essa mescla de avanços, ao longo dos anos fez-se acontecer devido a fatores extremamente importantes tais como: o processo de fragmentação da Europa, as reformas propostas por Martinho Lutero e a ligação comercial e cultural entre o pensamento protestante com o capitalismo editorial.

Anderson (2008) define tais fatos como aqueles originários de uma consciência nacional, e apresenta que, durante o século XIX, com o surgimento de movimentos nacionalistas na Europa, o embate entre o velho e o novo, isto é, entre as comunidades dinásticas e as comunidades modernas, permite que venha à luz a ideia de um “nacionalismo oficial” como aquele que deveria nortear os rumos das comunidades. Em suma, esse “nacionalismo oficial” trazia, em seu bojo, um pensamento extremamente conservador, que, em certa medida, legitimava o avanço do imperialismo em várias partes do globo. Anderson (2008) reflete sobre os mecanismos nos quais uma nação deveria ser imaginada, nos termos modernos do pensamento progressista daquele instante.

Diante disso, algumas questões ganham grande importância no que tange ao processo de modernização da nação, a morte uma delas. O racismo também é outro fator que, ao se chocar com a nação moderna, encontra barreiras desenvolvidas fora da Europa no século XIX. O fato é que o nacionalismo pensa em termos diferentes, e a morte, o racismo, o moderno e a própria construção histórica vão ser sempre usados de maneira a legitimar a nação, ou o que não faz parte dessa possível nação. No fundo, foi essa falsa fraternidade que tornou possível, nesses últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas matassem e morressem por essas criações imaginárias e limitadas. Essas mortes nos levam a pensar no problema central posto pelo nacionalismo, e nos faz indagar: o que faz com que as poucas criações imaginativas de pouco mais de dois séculos gerem sacrifícios tão descomunais? A resposta para tal questão está nas raízes culturais do nacionalismo. (ANDERSON, 2008, p.71-74).

Uma nação onde os escolhidos ditam as regras, onde todos são superiores ou ainda onde não existem impuros, já foi pautada por vários momentos da história da humanidade. Tais colocações podem remeter o/a leitor/a à Segunda Guerra Mundial ou mesmo a movimentos separatistas contemporâneos, sendo estes acontecimentos contemporâneos, ao nosso tempo.

A questão cultural interfere diretamente nos rumos de um país, povo ou grupo. Se observarmos o continente africano hoje, temos uma ideia de que todo o resto do mundo pode evoluir, sair da condição de miséria, ter liberdade e um mínimo de igualdade entre suas populações, exceto a África, que parece estar condenada à pobreza e violência. Ao pensarmos a questão cultural, o processo de libertação dos complementos da palavra cultura está ligado ao vocabulário da língua do Iluminismo, que identificou que a cultura deveria ser empregada na educação espiritual de cada indivíduo.

Já no século XVIII, segundo Denys Cuche (2002, p. 21), a cultura passa a ser empregada no singular, refletindo plenamente o pensamento universal humanístico dos filósofos iluministas. A ideia de cultura passa a beber da fonte do otimismo daquele instante, isto é, o mundo civilizado é um mundo detentor de cultura, e a capacidade do homem de produzir cultura o levaria ao progresso.

Dessa forma, “a cultura participa do otimismo do momento, baseado na confiança do futuro perfeito do ser humano. O progresso nasce da instrução, isto é, da cultura, cada vez mais abrangente” (CUCHE, 2002, p. 21-22). Não obstante, outra palavra causava grande furor no vocabulário francês do século XVIII: civilização.

De origem semântica similar, cultura e civilização apresentam conceituações distintas: “cultura” evoca principalmente os progressos individuais; “civilização”, os progressos coletivos. Sob tal prisma, os povos detentores de cultura (progressiva) coletiva teriam o dever de impor aos povos ainda em estágio “selvagem”, formas/mecanismos para conduzi-los ao estado avançado de civilização. Desse embate, surge a etnologia, que buscou estudar o avanço dos povos em direção à civilização. Já no final do século XIX – início do século XX, a palavra alemã *kultur* vai definir o embate franco-alemão sobre cultura (CUCHE, 1999, p.21-23). O termo *kultur* passou a ser amplamente usado no seio da burguesia intelectual alemã, seu uso implicava críticas às práticas “civilizadas” da aristocracia, que abandonavam as artes e a literatura para a dedicação às cerimônias da corte. A crítica ao modelo de imitação

das práticas francesas trouxe à luz a denúncia de alienação que tal processo causava, legitimando a crítica da vanguarda intelectual alemã:

Duas palavras vão lhes permitir definir esta oposição dos dois sistemas de valores: tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização. (CUCHE, 1999, p. 25)

De acordo com Denys Cuche, em sua obra *A noção de cultura nas ciências sociais*, publicada em 2012, o avanço vertiginoso da *kultur* alemã estava ligado ao quadro psicológico de sua própria origem, ou seja, o pensamento da burguesia alemã. Ao conceituar o termo *kultur*, tal grupo sabia de sua condição social, bem como de sua distância do poder e das honras. Dessa forma, a ideia de sujeito “culto” legitimaria sua condição social em relação aos demais.

Ademais, a noção alemã de cultura viria consolidar e delimitar as diferenças nacionais do século XIX. E isso se dá no instante em que a burguesia intelectual alemã identifica a “nação alemã” enfraquecida. Já o conceito francês de cultura se manteve com o pensamento universalista, uma espécie de “cultura da humanidade”. Certamente, o embate franco-alemão sobre o conceito de cultura: de uma particularista alemã e a universalista francesa, foi a base para a conceituação e uso do termo cultura na contemporaneidade.

A conceituação científica da cultura ocorre em conjunto com a criação da sociologia e do uso sistemático da etnologia, que tinha por objetivo, explicar a diversidade humana e suas particularidades. Indaga-se, aqui, como pensar a especificidade humana com a vasta diversidade dos povos e dos “costumes”? Essa foi a principal indagação da etnologia como disciplina científica. No primeiro momento, buscou-se fazer a distinção das “culturas” de maneira normativa e coube aos etnólogos dar um caráter apenas descritivo: “Não se trata, para eles, assim como para os filósofos, de dizer o que deve ser a cultura, mas de descrever o que ela é, tal como aparece nas sociedades humanas.” (CUCHE, 1999, p.34).

A preocupação antropológica com o cotidiano e com sociedades em que há relativamente pouca divisão de trabalho encorajou o emprego do termo cultura em um sentido mais amplo. E é sob esse prisma que o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor desenvolve a primeira definição etnológica de cultura, cuja definição era baseada nas heranças, artefatos, conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes e nos hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Tylor combateu

a teoria da degenerescência dos povos primitivos, e com o uso do método comparativo buscou mostrar os estágios da evolução cultural dos povos ditos primitivos. Tylor defende ainda que cultura é adquirida e não depende da hereditariedade biológica, reforçando seu pensamento universal de cultura (CUCHE, 2012, p.35-37).

Se Tylor (2009) tem uma visão universal da cultura, Franz Boas, etnógrafo alemão, reforça a visão particularista de cultura alemã. Boas procurou pensar o diferente, sendo a diferença a base para o estudo dos grupos humanos. Em suas pesquisas, Boas percebeu que a organização social era determinada mais pela cultura do que pelo ambiente físico, não existindo diferença de natureza biológica entre os povos primitivos e civilizados. Para Boas, a cultura representava uma totalidade e todo seu esforço consistia em pesquisar, o que fazia sua unidade. Boas não teve a ambição de fundar uma escola de pensamento, mas entrou para a história antropológica como fundador do método indutivo e intensivo de campo, isto é, o exercício de observação direta:

O etnólogo, se ele quer conhecer e compreender uma cultura, deve aprender a língua em uso. E, ao invés de apenas realizar entrevistas formais em maior ou menor grau – a situação de entrevista pode modificar as respostas -, deve estar atento principalmente a tudo o que se diz nas conversas “espontâneas”, e acrescenta, até “escutar atrás das portas”. Tudo isso supõe que se permaneça por longo tempo junto à população cuja cultura está sendo estudada”. (CUCHE, 1999, p. 43)

Em Boas, notamos uma preocupação latente com as organizações sociais, já em Durkheim, vimos que ele deu atenção ao estudo dos fenômenos sociais e sua dimensão social, pouco utilizando os conceitos de cultura e dando maior uso ao conceito de civilização. Essa prática permitiu-lhe estabelecer os pressupostos necessários para fazer a correlação entre civilização e sua pluralidade: “Para ele, não havia dúvida de que a humanidade é una, que todas as civilizações particulares contribuem para a civilização humana.” (CUCHE, 2002, p. 52). A preocupação dos autores com os fenômenos sociais possibilita a percepção de uma consciência coletiva, feita de representações e valores de sentimentos comuns a todos os seus indivíduos.

Ainda, segundo o pensamento da etnologia francesa, ganha espaço a abordagem diferencial de Lévy-Bruhl (1922), que dá atenção ao estudo das chamadas culturas primitivas, discutindo as mentalidades nelas presentes. Não se combate ao racismo atacando apenas aquele que o pratica pois, ninguém nasce racista. É preciso,

antes de atacá-lo, estar atuando na cultura, porque o racista é cultivado e alimentado ao longo do tempo, o que, em nosso entendimento, é a frente a ser combatida, sendo a melhor forma para isso a educação. De uma nação que tenha como máxima o respeito ao próximo, isso é o mínimo que se deve esperar dela, pois tanto o papel da cultura quanto o papel da educação são de fundamental importância para se chegar a esse objetivo.

Nesse ponto, retomamos as ponderações feitas pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2010, p.103), no que ela pontua ao dizer que “essa nova situação encontra as escolas, os educadores e as educadoras do Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico”. Os conceitos de raça e racismo são primordiais na construção de uma nova alvorada social para a população afro-brasileira. Boa parte desse desejo está presente no âmbito educacional, uma vez que a educação é a arma mais eficaz contra a discriminação, o ódio e o racismo.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO E O AFRO-BRASILEIRO

10 DE MAIO. Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amável! Se eu soubesse que ele era tão amável, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a pátria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O senhor Jânio Quadros, o Kubitschek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças. (CAROLINA DE JESUS, 1995, p. 26)

O sociólogo e estudioso francês Pierre Bourdieu⁴², ao escrever sobre o conceito de educação, partiu de um ponto de vista singular. Para o autor, a educação, que em sua prática tinha na escola seu principal ponto de ancoragem, era a responsável por boa parte da reprodução e discussão das estruturas sociais de transferência de conhecimento e experiências de uma geração para outra no considerado mundo moderno. Bourdieu partiu de uma análise crítica acerca do modelo educacional vigente em sua época, no qual os agentes e instituições dominantes tendiam a fortalecer os valores e os hábitos por eles praticados, perpetuando uma narrativa única sobre determinados temas.

⁴² Pierre Félix Bourdieu foi um sociólogo francês. De origem campesina, filósofo de formação, foi docente na *École de Sociologie Du Collège de France*.

Dessa forma, o racismo, as desigualdades sociais, a pobreza e a miséria seriam elementos sociais impostos por pequenos grupos de elite que, amparados pela mídia, entretenimento e imaginário social, manteriam o *status quo*. Dentro da ampla gama de estratégias de reprodução social, que envolve a família e cada um de seus membros, incluindo o casamento, a fertilidade e, também, a economia, as estratégias de preservação do capital biológico, etc. Entre outros, encontramos as estratégias educacionais. Com elas, as famílias tentam garantir a transmissão de capital simbólico⁴³ para os membros das novas gerações e tentam prepará-los para manter ou melhorar sua posição, no espaço social. Além disso, as estratégias de reprodução social constituem um sistema, que, são cronologicamente articuladas, o que significa que práticas ou estratégias implementadas em um campo afetam ou delimitam possibilidades futuras em outros⁴⁴.

Também é relevante notar que, para Bourdieu, as estratégias de reprodução social contribuem, na prática, para a reprodução do sistema completo de diferenças constitutivas da ordem social, o que nos leva a perguntar: Como pensar formas de romper com tal situação? Esse é o questionamento que orienta o segundo capítulo do nosso estudo, pois é preciso romper com a eterna repetição de valores e práticas de uma pequena parcela abastada da população, naquilo que Bourdieu (1989, p. 62) define como poder simbólico em relação à dinâmica social do homem.

Os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas são passíveis de uma análise estrutural, a qual tem em vista isolar a estrutura permanente de cada produção simbólica (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, a dinâmica social passa a ser estabelecida pela cultura dominante, que contribui para a integração real da classe dominante e assegura uma integração e uma comunicação entre pessoas dessa classe, ao mesmo tempo, que, as distingue de outras pessoas, no corpo social.

A história da educação no Brasil, como processo histórico, é algo relativamente recente, visto que estudos sobre a práxis educacional brasileira têm ganhado força, nas últimas décadas, sejam estes, na história, na sociologia, na filosofia, ou entre outras vertentes das ciências humanas, em geral. Porém, cabe ressaltar um ponto em

⁴³ Para Bourdieu (1989), o “poder simbólico é fundado na posse de um capital simbólico. O “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento”.

⁴⁴ Tal síntese foi elaborada com base na conceituação organizacional, discutida por Munanga na obra “O negro no Brasil de Hoje”, 2006.

comum presente em boa parte das investigações sobre o tema: Por que a questão racial ainda é um fator que contribui para a desigualdade no Brasil, que é o claro desequilíbrio de oportunidades de acesso às diversas esferas da sociedade.

Todos os indicadores sociais apontam um quadro de vulnerabilidade social da população negra brasileira, seja no mercado de trabalho, no acesso à moradia urbana, à terra, à educação e à justiça. Nossa análise é centrada em uma das várias possibilidades de abordagem do referido questionamento, isto é: Quais as relações entre educação e luta por igualdade das comunidades afro-brasileiras? e, qual é o peso da educação na luta contra o racismo estrutural, considerando que as escolas são parte dessa estrutura social de criação e reprodução dos saberes? Esse é um questionamento que será problematizado ao longo do terceiro capítulo.

Todavia, é mister destacar que a educação deve se manter firme e contundente contra os padrões que por ventura ainda exerçam qualquer tipo de discriminação, sem, contudo, deixar de responder à indagação: Mas como superar o racismo no ambiente escolar? Essa é uma pergunta presente em qualquer debate sobre educação em nosso país. Munanga (1999), se propôs a discutir esse questionamento em obra por ele idealizar e organizada com o título: “Superando o racismo na escola, publicada em 1999, com uma segunda edição em 2005”, na qual o autor apresenta elementos em prol da inclusão social, combate à exclusão social e racial. A obra foi fomentada e distribuída pelo Ministério da Educação (MEC), que teve por objetivo o engajamento de alunos, de responsáveis e de educadores, no que tange à diversidade racial no Brasil. É uma obra que tem na educação a principal arma contra o racismo. Ela aponta que em especial os/as professores/as devem buscar formas e meios de romper com pensamentos e práticas já solidificadas no corpo social brasileiro, sejam estas por falta de políticas públicas ou por negligência e falta de sensibilidade das autoridades brasileiras, que ainda permitem práticas depreciativas e preconceituosas em relação às populações afro-brasileiras.

Nesse passo, a professora e pesquisadora Ana Célia da Silva, autora do texto “A desconstrução da discriminação no livro didático, publicado em 1999”, questiona, de maneira muito objetiva, o papel do livro didático e suas implicações para a manutenção ou não, do racismo em sala de aula. Silva (1999, p.21), aponta que “as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas”. Silva (1999, p.21), e argumenta que o livro de didático ainda era amplamente utilizado pelos

professores, o que poderia em maior ou menor grau reforçar ideologias e valores por vezes equivocados, falsificados ou até mesmo de naturezas simplistas. Nas palavras da autora:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. (SILVA, 1999, p.23)

Tais concepções na visão da autora só poderiam ser rompidos mediante a correção de práticas representativas bem como das alegorias sobre o protagonismo e capacidade das populações afro-brasileira. Reconhecer as capacidades dessas populações em sala de aula, significa romper com o racismo estrutural em sua linhagem de perpetuação, isto é, racismo na infância, na vida adulta e na velhice. Nas palavras da autora:

O professor pode iniciar uma conversação a respeito das razões por que uma criança não gosta de estudar. Eis uma boa oportunidade de ouvir dos alunos uma avaliação dos currículos e da sua prática pedagógica. Em seguida, pode pedir a eles que corrijam as frases e indiquem colegas que vão bem nos estudos. Entre os indicados pode estar um aluno negro. Então, o real vai sobrepor-se à representação não concreta. Outra sugestão é mostrar e solicitar que indiquem obras de artistas, escritores, poetas, jogadores e pessoas da comunidade negros e negras, como meio de visibilizar o positivo, contrapondo-se ao estereótipo. Cabe ao professor, munido dessas e outras informações, demonstrar aos seus alunos que não existe correlação entre capacidade intelectual e cor da pele. E formar neles atitudes favoráveis às diferenças étnicas e raciais das pessoas com as quais convivem na sociedade. (SILVA, 1999, p.26-27)

Considerar e valorizar todo e qualquer conhecimento produzidos pelas minorias em geral, permite uma mudança de paradigma singular, pois fornece consciência de luta e resistência às populações que sofrem com os grilhões do racismo e da discriminação. A escola brasileira tem sido indagada pelas comunidades afro-brasileiras em duas frentes: O combate ao racismo e a implementação efetiva das leis em prol dessa parcela da sociedade. No tocante a legislação, citamos a Lei n.º 10.639/03, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira como obrigatória nos componentes curriculares dos ensinos fundamental e médio

brasileiros; e a Lei n.º 12.711/12⁴⁵, que estabelece a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos/as oriundos/as integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Percebemos que ambas as leis buscam reparar, ainda que minimamente, o longo período sem reconhecimento, direito e igualdade por parte da população afro-brasileira. A Lei n.º 10.639/03, em seus parágrafos 1º e 2º do Art. 26-A, define que, dentro do conteúdo programático trabalhado e discutido nas escolas brasileiras, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira devem ser ministrados em todas as escolas do Brasil. Essa ação possibilitou o fortalecimento da Lei n.º 12.711/12, a Lei de Cotas, pois, conhecendo a história da África e seus desdobramentos ao longo do tempo, notamos a importância das cotas como uma forma de equiparação ainda que distante da população afro-brasileira com o restante da sociedade.

Essas leis, por si só, não garantem a socialização e o respeito por parte da sociedade civil organizada, casos de alunos/as negros/as vêm sendo discriminados/as por serem alunos/as cotistas, e, é também comum ver funcionários/as públicos/as oriundos/as de cotas serem colocados nos piores departamentos⁴⁶.

Após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004, sendo homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) no decorrer do mesmo ano.

Após debates iniciados ainda na década de 1990, os temas referentes à cultura, diversidade e direitos dos grupos étnico-raciais não dominantes começaram a se fazer presentes em normativas estabelecidas pelo MEC, com o objetivo claro de organizar, no ensino fundamental e médio, as primeiras diretrizes dos movimentos negros em luta por igualdade e direitos diante do processo social e político daquele momento histórico. Somente com a aprovação da Lei n.º 10.639/03, a vontade de

⁴⁵ Atualmente, duas leis específicas sobre cotas que incluem a temática racial: a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014. A primeira refere-se ao acesso às universidades públicas federais, e a outra, aos concursos públicos em âmbito federal.

⁴⁶ Em artigo, intitulado: “Consciência Negra: gráficos mostram abismo racial no mercado de trabalho” publicado recentemente pelo portal Exame, notamos a grave situação da população afro-brasileira no mercado de trabalho. Disponível em: <https://exame.com/carreira/consciencia-negra-graficos-mostram-abismo-racial-no-mercado-de-trabalho/> Acesso em: 11/03/2021

democratização e a correção de rumo histórico frente às desigualdades históricas na sociedade brasileira foram estabelecidas pela força da lei, sendo determinadas resistências a esse processo vencido pelo campo jurídico, isto é, “lei se cumpre, não se discute”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em suas primeiras páginas, apresentam a dimensão complexa que é tratar a questão racial em especial no Brasil. O documento destaca que ser negro, no Brasil, não se condensa apenas nas características físicas, mas também, em orientação política:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. (BRASIL, 2004, p.15)

Dessa forma, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deixa livre a autoidentificação como negra e pardo como algo individual. Porém, mesmo com essa condição, a separação cabal de negros/as e brancos/as no Brasil, de maneira histórica, não é possível, uma vez que a ideia de cultura branca e cultura negra são frutos de um processo de longa duração no qual a herança do período colonial tem forte ligação.

De acordo com o documento oficial das DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a educação é a forma para mudar as mentalidades e as formas de pensar e agir dos indivíduos visando romper as distorções históricas e sociais vividas pelas populações afro-brasileiras:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas. (BRASIL, 2004, p. 20)

É importante destacar que, após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, novos desafios foram estabelecidos. Diversos/as professores/as pesquisadores/as tiveram o desafio de ensinar e discutir história e cultura africana, na época com pouca bibliografia, o que sem dúvidas caracterizou-se como uma barreira para o pleno estabelecimento da Lei n.º 10.639/03, bem como de suas diretrizes, o que forçou a pesquisa e publicação de obras sobre o tema em território nacional:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. (BRASIL, 2004, p. 25)

O documento das DCN étnico-raciais e de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana reforça que o ensino da história da África deve sempre ter uma conexão com a história dos povos africanos no Brasil. Isto é, dar à história da África o mesmo grau de importância que se dá à história europeia e seus descendentes no Brasil. De acordo com o documento:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos

acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004, p. 21-22)

As formas de vida de personagens negros, também evidenciam o quanto, apesar das barreiras, homens e mulheres negros/as romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista seja no pós-abolição. Suas experiências possibilitam uma virada significativa na população afro-brasileira. Ao assumir o quadro vivido pelo movimento afro-brasileiro, buscamos analisar e problematizar modelos e práticas concretas de combate ao racismo e superar o distanciamento social que é fomentado pela desigualdade racial no Brasil.

Para Gomes, no texto *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro* (2010), o movimento afro-brasileiro em geral erra ao acreditar que apenas apontando e denunciando crimes raciais poderia a médio/longo prazo mudar o cenário vivido por boa parte da população afro-brasileira. Para a autora, o papel da escola é nuclear, ao passo que a mesma, em tese, deveria ser o ponto de inflexão para mudanças substanciais na sociedade brasileira. Boa parte do problema da educação brasileira, em nossa análise, está diretamente ligada à completa ausência do poder público e do quase esquecimento da sociedade civil. Isso pode ser percebido no abandono das escolas, na depredação do bem público e na falta de participação de pais e (ou) responsáveis no cotidiano das escolas⁴⁷.

Outro ponto a ser destacado é a falta de profissionais educacionais realmente capacitados/as para tratar a questão étnico-racial com crianças e adolescentes. Nesse sentido, podemos fazer uma provocação interessante entre o ponto de vista de Gomes (2010, p.101-102), que tem uma visão singular em relação ao potencial transformador da escola, com a visão, de certa forma pessimista, de Bourdieu, que, em sua obra *Reprodução*, publicada em 1992, aponta que a escola não era uma instituição imparcial, pois a mesma priorizava sempre os mais capazes e talentosos, reservando aos demais apenas o básico do conhecimento educacional. Para o autor, a escola é uma reprodutora de relações de dominação, portanto, uma reprodutora de desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e

⁴⁷ Destacamos que tal análise não é definitiva! Existem espaços públicos e privados de excelência e com ótimos indicadores.

dons individuais. De acordo com Bourdieu (1998), a educação não pode ter um viés arbitrário, pois seria apenas um espaço de eterna repetição. Nas palavras do autor:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Para Gomes (2010), tais situações reforçam a ideia de que é preciso lutar no campo jurídico, instância capaz de “impor” as mudanças de paradigmas necessários para o movimento afro-brasileiro, mas sem esquecer a questão educacional. É a soma de ambas que pode fazer uma mudança tangível. De acordo com a autora:

É a partir da constatação oficial que veio comprovar as suas históricas denúncias que o Movimento Negro passa a intensificar a sua luta demandando mudanças concretas no campo dos direitos. A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Um dos resultados dessa nova postura política é a aprovação da lei 10.639, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica. (GOMES, 2010, p.103)

No excerto acima, notamos a preocupação da autora quanto às conquistas jurídicas e o papel da educação como ferramenta possível e necessária de emancipação para a população afro-brasileira. Porém, a pesquisadora reconhece os desafios de tal empreitada do ponto de vista prático e de capital humano, pois, ainda que a jurisdição tenha possibilitado melhoras em determinados setores, os/as educadores/as e profissionais pedagógicos têm encontrado inúmeras dificuldades para lidar com a diversidade étnico-racial dada a complexidade que o assunto traz em seu bojo.

Este segundo capítulo apresenta ao/à leitor/a os elementos que elencamos como principais nessa relação entre educação e questões raciais nas últimas décadas no Brasil. A primeira parte abordou o papel da educação, além de apresentar os elementos que norteiam a luta do movimento afro-brasileiro no campo educacional. Já a segunda parte tece uma análise acerca da tese presente na obra recente de Gomes (2017), *O movimento negro educador*, na qual a autora aponta que, seja na educação pública ou privada, superior ou básica, a pergunta posta é questionar os valores e procedimentos aplicados nos bancos escolares brasileiros, possibilitando,

dessa forma, um novo horizonte educacional em que o respeito, a igualdade de condições e o humanismo tornem-se algo, realmente perceptível.

2.1 AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] a cidadania se dá na relação com o outro, no grupo social instituído. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vive-se hoje imerso no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro. A construção de relações sociais, entre os membros de um grupo nacional, implica uma ordem de direitos que garantam a liberdade e construam a solidariedade. O surgimento da “cidade”, do grupo social instituído, vincula todos a um destino comum. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p.156)

De acordo com o dicionário (2015) de língua portuguesa, a palavra educação tem o seguinte significado: “ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém”. Muito se fala sobre educação em nosso país, uma vez que, vai governo, entra governo, a tônica continua a mesma. É preciso investir em educação, porém, só uma educação de qualidade permite mudanças sociais. A educação liberta o indivíduo entre tantas outras frases de efeito utilizadas a esmo por pessoas públicas. Mas qual seria esse modelo de educação ideal? Inúmeras podem ser as respostas, mas reservamos aqui uma em especial: A educação sem distinção racial, econômica e social, uma prática educacional que, empenhados em demonstrar a eficácia de políticas universalistas, e mesmo por receio de vislumbrar uma sociedade radicalizada, uma sociedade em que a mestiçagem perca o seu valor, têm buscado alternativas e demonstrado a importância de adotarmos outras medidas redistributivas a exemplo da realização de cursos noturnos, de pré-vestibulares gratuitos, ou redistribuição de vagas ociosas nas universidades, sugestões bem-vindas, que não podem ser vistas apenas como opostas às cotas.

A Lei n.º 10.639/03, que anos mais tarde foi modificada para a Lei n.º 11.645/08, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana nas escolas brasileiras, somadas à Lei n.º 12.711/12, a Lei de Cotas, que mudara de maneira efetiva a vida do/a cidadão/ã afro/a-brasileiro/a no que tange à educação, em especial no ensino

universitário público e privado, pois possibilitou o aumento dessa população em todo o âmbito educacional brasileiro. É importante destacar que, mesmo após o estabelecimento de tais leis, determinados problemas ainda se fazem presentes. O ensino da História e Cultura Africana nas escolas brasileiras tem enfrentado enormes dificuldades no que se refere à sua prática concreta.

Sendo assim, dois pontos fundamentais podem ser elencados para o entendimento acerca dos problemas enfrentados pelas escolas nacionais. O primeiro ponto é a necessidade de um volume maior e de qualidade de disciplinas que contemplem a história africana nos cursos de licenciatura, bem como em programas de pós-graduação. Outro ponto é a falta de cursos de capacitação para os profissionais já formados em sala de aula, com pouco ou nenhum domínio acerca do debate étnico-racial brasileiro.

Ao se verificar os dados específicos dos anos de 2011 e 2018 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴⁸, órgão relacionado ao MEC, esses apontam que cerca de 400 mil professores de universidades públicas e privadas, são declaradamente, pretos ou pardos. O número em si é algo impactante dado o número total de professores universitários brasileiros em torno de 2.6 milhões em censo de 2018 fornecidos pelo Inep. Os números, comparando o ano de 2011, último ano antes da implementação da Lei de Cotas n.º 12.711/12, com o ano de 2018, mostram um pequeno avanço, nos quadros docentes das universidades brasileiras. Em 2011, por exemplo, o quantitativo de professores pretos ou pardos era algo em torno de 225 mil, já em 2018, o número passa para 280 mil, um aumento na casa dos 45%.

A democratização do ensino superior público federal trouxe inúmeras contribuições do ponto de vista imediato e de longo prazo. Primeiro, pelo fortalecimento de âmbito científico e acadêmico do Movimento Negro; e segundo, pelo ingresso de uma ampla parcela da população brasileira que pode, enfim, ter acesso ao espaço público educacional que a Constituição Federal reserva como um direito de todos os/as cidadãos/ãs. A presença cada dia maior de minorias em ambientes universitários tem fomentado a diversidade e riqueza cultural no Brasil. Somente ocupando os espaços as populações negras e pardas podem reivindicar seus direitos, uma vez que, a constituição brasileira é universal.

⁴⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>. Acesso em: 5 jan. 2021.

Nesse processo do Movimento Negro denunciar que a raça deve ser compreendida como construção social, sendo desse modo estrutural e estruturante para a compreensão da complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil. A Lei de Cotas⁴⁹, recentemente muito criticada por uma parcela da população brasileira, tem como objetivo central dar acesso à educação superior a negros, indígenas e pessoas de baixa renda, o que, em boa parte, é preenchida por pessoas afrodescendentes. Ao comparar os anos de 2011 e 2018 fornecidos pelo Inep, notamos um aumento considerável de alunos pretos/as e pardos/as no ensino superior. As tabelas⁵⁰ abaixo apresentam em números tal situação:

Tabela 1 – Censo da Educação Superior/2011

Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2011	Total	Branca	Preta	Parda
Brasil	6.739.689	1.435.494	161.185	646.014
Pública	1.773.315	395.434	72.774	216.521
Federal	1.032.936	224.115	58.305	145.035
Estadual	619.354	146.702	13.637	66.177
Municipal	121.025	24.617	832	5.309
Privada	4.966.374	1.040.060	88.411	429.493

Fonte: MEC/Inep/2011.

Tabela 2 - Censo da Educação Superior/2018

Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018	Total	Branca	Preta	Parda
Brasil	8.450.755	3.533.562	591.161	2.436.411
Pública	2.077.481	835.915	195.875	644.485
Federal	1.324.984	500.664	137.074	469.543

⁴⁹ É importante destacar que a Lei também contempla o ingresso em cargos públicos por meio de vagas em editais de concurso.

⁵⁰ Disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 4 jan. 2021.

Estadual	660.854	285.494	55.181	159.083
Municipal	91.643	49.757	3.620	15.859
Privada	6.373.274	2.697.647	395.286	1.791.926

Fonte: MEC/Inep/2018.

A Lei de Cotas, Lei n.º 12.711/12, surgiu com o objetivo de democratizar o ensino superior brasileiro, deixando-o mais abrangente e plural. Para além disso, a lei traz, em seu bojo, formas que poderiam em médio e longo prazo diminuir a desigualdade social da população afro-brasileira em nosso país.

Como apontado nos dados citados nas tabelas elaboradas e organizadas pelo MEC/Inep, o percentual de pretos, pardos e indígenas matriculados no ensino superior em 2011 era de 11%; já em 2018 o número subiu para 33%. Se forem comparados os anos de 2012 a 2018, o número de pretos e pardos subiu cerca de 43%. É importante destacar as diferenças entre as cotas tidas como sociais, que necessitam de documentos comprobatórios, com as cotas raciais que são realizadas por meio da autodeclaração, o que implica a necessidade ou não de bancas avaliadoras em determinadas situações.

Se na questão dos discentes houve uma melhora significativa nos últimos anos, no quadro docente, o número de professores pretos/as e pardos/as ainda é tímido. Ao passo que se estabeleceu um aumento de alunos pretos/as e pardos/as no ensino superior, o número de professores pretos/as e pardos/as apresenta uma contradição, sendo ainda mais delicada, pois a quantidade de docentes pretos ou pardos ainda é a minoria nas universidades brasileiras, ou seja, não existe uma representação efetiva para a população afro-brasileira. Isso leva, inevitavelmente, a outro dado questionável que é o número baixo de docentes pretos e pardos com mestrado e doutorado, o que cria um paradoxo no qual o aluno ingresso é de origem humilde, o docente preto ou pardo é minoria e com conhecimento estacionado na graduação, em boa parte dos casos⁵¹.

Para a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no texto *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*, publicado em 2007, a educação tem papel fundamental no que tange às relações étnico-raciais, visto que a possibilidade de

⁵¹ Um caso recente foi a tentativa de acabar com políticas de inclusão na pós-graduação que incluíam acesso de negros, indígenas e pessoas com deficiência por parte do Ministério da Educação do atual governo federal.

desencadear maneiras de combate ao racismo forma homens e mulheres capazes de reconhecer e valorizar as riquezas que a cultura e o povo afro-brasileiro trazem em seu bojo. Para tanto, a Lei n.º 10.639/2003 deve efetivamente ser aplicada nos bancos escolares. Segundo a autora:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26 da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos, estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal. (SILVA, 2007, p. 500)

A política de cotas não é algo novo⁵². Ela é uma ação afirmativa na qual há o estabelecimento de números e vagas de reserva pré-estabelecidas em editais públicos. Cabe então destacar as diferenças entre a política de cotas e as chamadas ações afirmativas:

As cotas não podem ser confundidas com ações afirmativas porque aquelas são instrumentos destas. As ações afirmativas se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus; do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro etc. (AGRA, 2007, p.139).

Desse modo, a política de cotas raciais é uma ferramenta capaz de minimizar os abismos culturais, sociais e econômicos presentes na sociedade brasileira. A porcentagem de vagas destinada à Lei de Cotas, e determinada por critérios de cada instituição, é necessária às discrepâncias regionais e econômicas brasileiras. Nesse sentido, Munanga (2001) aponta a necessidade do sistema de cotas, pois seus benefícios, ainda que tímidos, são o ponto pé inicial para um debate sobre a forma como a sociedade brasileira pretende prosseguir. Nas palavras do autor:

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. Podemos, sem copiar, aproveitar as experiências positivas e negativas vivenciadas pelos outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais. Vozes eloquentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes, realizados por instituições de pesquisa respeitadíssimas como o IBGE e o Ipea, não deixam dúvidas sobre a

⁵² O sistema de cotas foi criado inicialmente nos Estados Unidos, mais precisamente em 1960, com o intuito de diminuir e amenizar as desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos.

gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, dos pretos e mestiços na sociedade brasileira. (MUNANGA, 2001, p. 32)

As considerações desse autor são, em nosso entendimento, fundamentais para o debate sobre as cotas raciais no Brasil. O pesquisador aponta que a política de cotas tem, em seus críticos, a questão da grande quantidade de mestiços, sendo, dessa forma, muito difícil de se estabelecer quem realmente seria negro.

Apesar do viés jurídico que se tornou o debate racial no Brasil, o potencial da educação ainda é, em nossa visão, primordial. Dessa situação, a possibilidade de fraudes para o uso de vagas destinadas à política de cotas é comumente utilizada por pessoas que não se enquadram nos preceitos sociais e raciais que a lei de cotas contempla. Munanga (2001) aponta, porém, que tal crítica é vazia e não tem sustentação metodológica, dado imaginário social brasileiro que ainda tem por ideal o branqueamento de costumes, práticas e valores. Para o autor, é muito raro um branco se assumir negro, mesmo que para um determinado benefício momentâneo. Segundo o autor:

Em primeiro lugar, não acredito que todos os alunos brancos pobres possam cometer esse tipo de fraude para ingressar na universidade pública, por causa da força do ideal do branqueamento ainda atuante no imaginário coletivo brasileiro. Um racista essencialista, psicologicamente convencido da superioridade de sua "raça", não troca de campo com tanta facilidade. Muitos não aceitarão a troca, em nome do chamado orgulho da raça. Conscientes dessa dificuldade, alguns recorrem aos falsos princípios de democracia, advogando a introdução de uma flagrante injustiça contra brancos pobres se o Brasil adotar cotas em favor da maioria de negros pobres. Se for fácil identificar os alunos brancos pobres, por que o seria tão difícil para os alunos negros pobres? Em segundo lugar, a identificação é uma simples questão de auto definição, combinando os critérios de ascendência politicamente assumida com os critérios de classe social. (MUNANGA, 2001, p. 37)

As ponderações do autor são extremamente pertinentes para pensarmos a relevância do sistema de cotas para a população afro-brasileira. Nesse sentido, para uma mudança substancial, nas relações entre os diferentes grupos no Brasil, é preciso ter em mente que o movimento de luta da população afro-brasileira tem na educação um lugar de destaque, como forma capaz de equalizar negros/as e brancos/as em igualdade e oportunidades, de modo a possibilitar ao/a negro/a um acesso real ao corpo social brasileiro de maneira objetiva. Sendo assim, as políticas de cotas e a de ensino de história e cultura africana no Brasil não podem ser consideradas últimas e definitivas para rompermos com a sistêmica desigualdade por parte da população afro-brasileira.

A educação sempre foi uma bandeira do movimento afro-brasileiro. Seja na educação básica, seja na educação superior, busca-se uma reparação histórica para com a população negra. No Brasil, têm-se enfrentado inúmeros desafios, os quais, de acordo com Ahyas Siss⁵³, remontam aos movimentos de insurreições e resistência oriundos do período colonial brasileiro. Para o autor, o Movimento Negro é um movimento social que busca reescrever sua trajetória histórica rumo a uma melhora permanente para essa parcela da população nacional. De acordo com o autor:

[...] O Movimento Negro nacional é o conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas de reivindicação de mobilização e pressão política na luta por implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular atuando em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. (SISS, 2003, p. 22)

Por uma cidadania plena, seja um movimento social e político seja cultural, as relações entre a luta do Movimento Negro e a educação são práticas fundamentais para os rumos que a sociedade brasileira almeja chegar. Na próxima parte do nosso estudo, será discutida a tese do “movimento negro educador”, que vem ganhando forma nos últimos anos com o avanço dos meios digitais.

2.2 O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR

A mão da limpeza

(Gilberto Gil)

*O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, é
Imagina só
Vai sujar na saída, é
Imagina só
Que mentira danada, é
Na verdade, a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, é
Imagina só*

⁵³ Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ -, e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). É Professor Adjunto II da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vice-Diretor do Instituto Multidisciplinar - Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu (11/2006-05/2009) e Coordenador Adjunto UAB/UFRRJ no mesmo período.

O que o branco sujava, é

Imagina só

O que o negro penava, é

O trecho da música do poeta e compositor brasileiro Gilberto Gil, na epígrafe acima, é uma crítica social ao modelo de sociedade em fins do século XX. A música foi composta em 1984, e retratava como o negro era visto e percebido na sociedade da época. Ao longo da música, Gil, de maneira singular e perspicaz, faz um paralelo com a situação do negro no período pré-abolição, como aquele destinado a serviços braçais, limpeza, organização, entre outros, mas que era sempre um sujeito atrapalhado, desatencioso e que sempre cometia algum erro ou falta grave. Daí a ideia muito difundida ao longo do século XIX, de que tanto o negro quanto o indígena eram desprovidos de inteligência, sendo o homem branco aquele responsável por guiar e orientar o negro em sua vida.

Com olhar atento às questões da discriminação e do racismo, na trajetória do Movimento Negro estão registradas as práticas sistemáticas e paralelas à educação oficial, na qualidade de alerta e denúncia, demonstrando a importância do movimento na história da educação brasileira. Isso porque a atuação de denúncia favorecia negros e brancos, possibilitando à escola rever seu papel de instituição formadora.

Ainda hoje a comunidade afro-brasileira é lida em tais situações 30 anos após a música de Gil. O estigma, as piadas, os ditos populares e até canções⁵⁴ ainda tratam o negro como esse ser desprovido de inteligência, só mesmo apto para o trabalho pesado, o trabalho serviçal. Isso é o racismo em sua essência mais pura, um tipo de racismo que crianças cometem sem perceber, que idosos o fazem sem peso na consciência.

Nesse sentido, a ideia de um movimento negro organizado, capaz de mudar esses pensamentos e práticas, faz-se urgente. O Movimento Negro como um movimento social é, em nosso entendimento, em primeiro lugar, uma mescla entre o sujeito coletivo e a ação política. É importante destacar que o Movimento Negro surgiu efetivamente no Brasil ao final da década de 1970, influenciado por movimentos de

⁵⁴ Ritmos músicas com o Rap e Hip-Hop, são vertentes que reforçam e valorizam o afro-brasileiro. Além de serem formas de resistência contra o racismo.

outros países⁵⁵, ganhando força ao longo dos anos 1990 e se tornando atuante com a revolução digital do século XXI.

Como sujeito coletivo, todo movimento tem por objetivo a conquista de algo ou mesmo uma meta a ser alcançada em prol de práticas positivas a favor do movimento. Já no campo político, um movimento social visa atuar como unificador de pautas e anseios de grupos e movimentos diferentes entre si, mas com um objetivo final em comum, propondo discursos que reforcem os novos significados de luta de uma determinada população, povo ou país. É justamente dessa abordagem que nosso estudo vai tratar nesta parte do texto, tendo como fonte a formulação teórica de Gomes (2017), que, em obra publicada recentemente, cunhou a tese intitulada “movimento negro educador”.

Para entendermos o conceito de “movimento negro educador”, tomamos a obra *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, publicado no final de 2017, fruto do estudo teórico do pós-doutoramento da pesquisadora Nilma Lino Gomes. Tal movimento seria responsável por construir, sistematizar e articular formas de emancipação da população afro-brasileira, sendo a educação o pilar central “devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2017, p. 24).

A pesquisadora destaca que a luta do Movimento Negro é histórica, sendo, portanto, uma luta que passou por gerações ao longo dos anos, tendo dois marcos temporais importantes: a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República em 1889. Em ambos os casos, a luta da população negra por educação tornou-se um dos símbolos máximos de luta.

Ao longo da obra, Gomes (2017) fornece as características e preocupações mais urgentes, como a necessidade de uma teoria educacional crítica que tenha como objetivo uma prática pedagógica emancipadora e com respeito étnico-racial. Gomes (2017) reconhece o papel das mulheres nessa tarefa como nuclear, por conta da sua força política e luta permanente por emancipação em relação às amarras do patriarcado⁵⁶. Segundo a autora:

⁵⁵ A título de exemplo, citamos o movimento Panteras Negras, nome de um partido negro revolucionário que foi fundado nos Estados Unidos. Em meados do século XX, os Estados Unidos eram um país permeado por práticas racistas contra os negros.

⁵⁶ O debate feminista sobre patriarcado coloca, no centro da discussão, o poder do homem sobre a mulher existente também nas sociedades capitalistas contemporâneas. Nos sistemas patriarcais, as

Denunciam a violência machista dentro do próprio Movimento Negro e demais movimentos sociais, nas relações domésticas, nas disputas internas; quer sejam no emprego, nos movimentos, nos sindicatos e nos partidos. Elas reeducam homens e mulheres negros, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais, e também elas mesmas. (GOMES, 2017, p.73)

Ainda segundo a autora, o Movimento Negro possibilitou o debate racial no país, trazendo a discussão para a vida daqueles que estão fora do ativismo e das discussões políticas. Gomes (2017) também aponta a superação da visão exótica sobre o corpo negro e contra a valorização exacerbada da estética branca e europeia, em detrimento da negra e das não brancas.

A tradição da luta antirracista do Movimento Negro no Brasil, iniciada ao longo da década de 1970, passou a militar contra o chamado “mito da democracia racial⁵⁷”. A partir de elementos contemporâneos, o Movimento Negro busca elaborar políticas culturais nas quais a matriz africana seja respeitada e valorizada, não existindo uma ideia de substituição de narrativa ou mesmo de padrão social. O Movimento Negro busca apenas uma igualdade social perante os demais componentes sociais.

Ao discutir a ideia de uma “consciência negra”, o Movimento Negro reforça a ideia de que aquele passado de escravidão e sofrimento, tão distante temporalmente dos dias atuais, ainda reflete na vida comum do afro-brasileiro. A título de exemplo, seria algo como “pagar” pelos pecados de uma outra geração, de uma outra época, sendo o afro-brasileiro penalizado, em muitos casos, apenas pela cor de sua pele.

É nesse campo que o movimento negro educador visa atuar, educando e aprendendo com as dinâmicas de uma sociedade cada dia mais individualista e isolada. O sentimento de coletividade, mesmo entre os negros, tem enfrentado dificuldades por dois motivos principais: O primeiro é a questão financeira, há quem diga que no Brasil não existe “racismo de cor” e sim o “racismo financeiro”, isto é, o negro rico vive e tem acessos como um branco. O segundo ponto é a questão regional, dado o tamanho territorial do Brasil e suas características culturais, pois é muito comum que os desejos e vontades de um negro do sul, por exemplo, sejam diferentes de um negro na região norte. Não existe lógica em um negro que vive na região sul ser preconceituoso e racista com uma pessoa do nordeste brasileiro. São em

mulheres estão em patamar de desigualdade, tendo uma série de obrigações em relação aos homens, tais como manter relações conjugais mesmo contra sua vontade, além de um grande controle sobre sua sexualidade e sua vida reprodutiva. (AGUIAR, 2015, p. 31).

⁵⁷ O conceito será melhor analisado no terceiro capítulo.

situações como essas que o movimento negro educador, segundo Gomes (2017), deve atuar.

De acordo com a pesquisadora Elisa Nascimento, o papel do negro na sociedade deve ser valorizado e problematizado porque não podemos ficar apenas no campo cultural, sendo o movimento negro educador um reflexo desse desejo.

[...] O anseio da população de origem africana por informações capazes de libertá-la dos estereótipos definidores daquela cidadania lúdica que a sociedade restringe a comunidade afro brasileira. Reduzida sua identidade específica aos campos do esporte, do ritmo, do carnaval e da culinária, fica o afro brasileiro, como coletividade, subliminarmente excluído das esferas política, econômica, tecnológica, científica, enfim, da cidadania produtiva e do protagonismo social. (NASCIMENTO, 2001, p.123)

Não é apenas uma crítica ao pensamento comum do negro ter “facilidades” para determinadas áreas ou funções, e sim possibilitar um avanço a atuação do negro na política, na cultura e no debate do Brasil como nação. É urgente reconhecer que, apesar de suas condições históricas, o negro tem possibilidades de estar presente em todas as áreas do conhecimento e atuação profissional. É necessário fortalecer a capacidade da população afro-brasileira para a arte, a ciência, a história, a filosofia, a pesquisa, indo além da “cidadania” tão engenhosamente reservada para ele pela elite social vigente.

Para Gomes (2011), essas ponderações são a base para a formação de uma identidade⁵⁸ social negra progressista no Brasil. Tal identidade só seria possível com a consolidação no movimento negro educador, visto que a autora coloca a atuação desse movimento como possível protagonista no diálogo entre Estado e população negra, organizando e sistematizando saberes específicos. Dessa forma a autora pontua que:

Diante da inegável importância da presença da população negra na constituição social, cultural, econômica e política em nossa sociedade, os saberes por ela produzidos deveriam fazer parte das nossas reflexões teóricas, da educação escolar, dos currículos e dos projetos sociais, sobretudo no momento atual, após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, pela Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e

⁵⁸ Segundo Gomes, trabalhar o conceito de identidade não é algo que faz parte do indivíduo desde o nascimento. Para a autora: “Assim, como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. A identidade não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”. (GOMES, 1996, p.74-75)

particulares. Essa Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Diante de tal situação, cabe indagar por que esses saberes e conhecimentos ainda não se tornaram parte da teoria crítica educacional, bem como o motivo da resistência de alguns setores desse campo em reconhecê-los e incorporá-los. (GOMES, 2011, p. 46)

A questão colocada é que o campo da educação não reconhece os saberes elaborados por grupos sociais não hegemônicos, transformando-os em ausências, em inexistências. Esse sentimento de negação para correntes intelectuais não “dominantes” precisa ser rompido, pois, de acordo com Gomes (2011), só existe diálogo quando ambas podem ocupar os espaços de fala:

O Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país. Esses, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto” e “pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. Isso quer dizer que, do ponto de vista étnico-racial, 44,6% da população brasileira apresenta ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção da sua identidade. A possibilidade de agregar essas duas categorias não se trata de uma escolha política. Existem dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias, que permitem esse tipo de interpretação. (GOMES, 2011, p.110)

Ao destacarmos a luta do movimento negro educador, é preciso apontar as iniciativas que permitem aos profissionais da educação uma formação continuada sobre a diversidade étnico-racial. Cobrando mudanças concretas na prática educacional brasileira, o movimento negro educador traz para o debate público a possibilidade interpretativa da atuação da escola como parte ativa do corpo social brasileiro. Se entendermos a educação como um agente coletivo de transformação social, tomamos como norte a ideia de que o conhecimento é produzido através de várias correntes narrativas, sendo fruto direto da diversidade intelectual dos indivíduos que produzem conhecimento.

Quando a escola ou os agentes públicos limitam tal entendimento, temos um problema social grave, como visto nos dias atuais as diferenças entre o conhecimento praticado em escolas privadas de elite em comparação com o ensino público. Assim, chegamos à conclusão de que as diferenças vão muito além da questão financeira, o que pode ser percebido no “consumo” cultural em cada uma das situações.

O indivíduo dentro de uma escola de excelência desenvolve mais facilmente o gosto pela leitura, pelo senso crítico e por questões políticas, o que em boa medida não significa o despertar de um sentimento social com viés progressista. Já o indivíduo pertencente a uma escola pública com pouco investimento financeiro e de capital

humano desenvolve um tipo de sentimento no qual ele só vai “cumprir tabela”, isto é, passar de ano, salvo algumas raras exceções.

O que Gomes (2017) e muitos/as outros/as pesquisadores/as do Movimento Negro têm tentado é justamente questionar esses pontos, pois já não podemos ficar apenas no campo financeiro ou ir com tudo ao campo jurídico. É preciso que haja um desenvolvimento social orgânico e permanente e para que isso aconteça é urgente a escola ter um papel realmente ativo e transformador.

De acordo com o pesquisador Cunha Júnior (2004), a mídia atual tem dado relativo espaço para o debate acerca do Movimento Negro, o que não reflete uma realidade nacional, pois boa parte dos movimentos é cópia de movimentos de outros países, não reconhecendo a história e a luta dos povos de matriz africana no Brasil. A crítica do autor é pertinente, visto que, com o avanço da internet, podemos ter contato em tempo real com os mais diversos tipos de conhecimento e, por consequência, suas características e problemas⁵⁹.

Portanto, o Movimento Negro deve dialogar permanentemente com o passado, pois no passado estão as bases de lutas que permitiram ao afro-brasileiro certos avanços, ainda que de maneira tímida. Nas palavras do autor:

São poucos os movimentos negros que se definem apenas pelo combate ao racismo e à discriminação racial, embora sejam estes objetivos que oferecem maior visibilidade do movimento ao público em geral. (CUNHA JÚNIOR, 2004, p. 2-3)

Na citação acima, notamos a preocupação de Cunha Júnior (2004) em apontar o papel da tradição histórica que o Movimento Negro deve referenciar. Nesse sentido, podemos considerar que o movimento negro educador, discutido ao longo do texto, é uma forma de resistência e luta por liberdade, uma vez que o mesmo busca desenvolver estratégias de ocupação e solidificação de espaços até então distantes da população negra.

Dessa forma, cabe à escola ser o ponto de partida para essa virada histórica, visando romper com o racismo estrutural que ainda insiste em existir em nossa sociedade. De acordo com Jaroskevicz (2005), uma de suas maiores contribuições para o desenvolvimento social do Movimento Negro é a luta constante pela educação,

⁵⁹ Isso pode ser notado com o número de revistas, banco de dissertações e teses e publicações realizadas por meio digital no Brasil. Isso, além de difundir o conhecimento em todas as áreas, possibilita o acesso gratuito a pessoas com pouco poder financeiro.

inicialmente como direito de todos os cidadãos e depois denunciando a instituição como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e desarticuladora da identidade étnico-racial.

No terceiro capítulo do nosso estudo, serão abordados dois aspectos fundamentais que o movimento negro educador tem como norte: o racismo estrutural e a prática do antirracismo. Para tal, a análise tem como subsídio um referencial bibliográfico atual e pertinente acerca dos conceitos, contemplando os pontos que elencamos como fulcrais para o desenvolvimento do nosso estudo, isto é, a educação realmente é capaz de romper com o racismo em suas mais variadas formas? É possível dizer que o Movimento Negro pode reeducar a sociedade brasileira? Esses são os pontos discutidos ao final do presente estudo.

CAPÍTULO 3

UMA LUTA PERMANENTE

Sarará Miolo

(Gilberto Gil)

Sara, sara, sara, sarará

Sara, sara, sara, sarará

Sarará miolo

Sara, sara, sara cura

Dessa doença de branco

Sara, sara, sara cura

Dessa doença de branco

De querer cabelo liso

Já tendo cabelo louro

Cabelo duro é preciso

Que é para ser você, crioulo.

Evocamos novamente, aqui, o talento e a maestria da música de Gilberto Gil no presente estudo. A música *Sarará Miolo* foi lançada em 1979, mas continua extremamente atual. Gil vai contra os ideais de beleza europeia e reafirma que o cabelo do negro é bonito do jeito que Deus fez. Dois pontos da letra são importantes: o primeiro, cabelo liso; e o segundo, crioulo. Ambos estão presentes dentro do arcabouço daquilo que discutiremos no terceiro capítulo deste estudo: O racismo estrutural é o termo usado para reforçar o fato de que há grupos sociais estruturados com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras.

No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece negros. De acordo com as colocações do pesquisador Silvio Luiz de Almeida (2018), o racismo estrutural é decorrente das estruturas da sociedade que impõem verdades, ditam normas e normatizam práticas discriminatórias pautadas pela ideia de raça. Para o autor, o racismo estrutural é fruto de uma base social em total desarranjo:

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém, o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas

sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. (ALMEIDA, 2018, p. 33)

A título de um breve estudo de caso, destacamos um episódio recente que repercutiu, e ainda continua repercutindo, nas redes sociais e na mídia. No dia 05/10/2020, no programa televisivo conhecido como “Roda Viva”, da rede Cultura, a empresária e dona da rede Magazine Luiza, Luiza Trajano, foi sabatinada por um corpo de jornalistas que atuavam no programa. Dentre outros pontos (mas não de menor importância), Luiza Trajano, ao ser questionada por conta de um programa de *trainne*⁶⁰ exclusivo para pessoas negras, respondeu que o “racismo estrutural está inconsciente nas pessoas”. A entrevistada, em determinado ponto do programa, declarou que “temos que entender mais o que é racismo estrutural. O dia que entendi até chorei, porque sempre achei que não era racista até entender o racismo estrutural”.

Para além da questão sentimental, que poderia e pode ser questionada, reservamos aqui apenas a leitura crítica da parte na qual a mesma afirma que “achava que não era racista”. Esse é certamente um ponto sensível, pois boa parte das pessoas que praticam ou compactuam com o racismo quase sempre não “se enxergam” como racistas. Fica no campo da brincadeira, do senso comum ou mesmo do ditado popular.

A ideia de que não existe racismo no Brasil ou mesmo preconceito para com a população afrodescendente é amparada, em boa medida, pelo mito da democracia racial. O conceito foi desenvolvido na obra *Casa-grande & senzala*, publicada em 1933 por Gilberto Freyre⁶¹. O autor, na referida obra, focou na valorização do ideal de hibridez do povo brasileiro como algo positivo, uma vez que, mesmo o português colonizador, já seria fruto de uma mistura étnica, de povos que haviam invadido a Península Ibérica da região norte da África e devotos do islã. Isso, na visão de Gilberto Freyre, colocava por terra o conceito de “raça”, o que serviu de “justificativa” para o

⁶⁰ É um termo da língua inglesa que define um tipo de cargo dentro da estrutura hierárquica de uma organização no qual ocorre o treinamento de um profissional para uma tarefa específica.

⁶¹ Gilberto Freyre foi um dos mais importantes sociólogos do Brasil, tendo construído uma obra inteiramente dedicada à análise das relações sociais no período colonial brasileiro e como essas relações contribuíram para a formação do povo brasileiro no século XX. Seu destaque deu-se por defender uma teoria de que a miscigenação formaria uma população melhor e mais forte, ao contrário do que pensavam as teorias etnocêntricas, higienistas e eugênicas dos antropólogos e intelectuais do século XIX e XX. (PORFÍRIO, Francisco. "Gilberto Freyre"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/gilberto-freyre.htm>. Acesso em: 2 fev. 2021.

estabelecimento de relações entre portugueses, africanos e indígenas com o objetivo de povoar a jovem colônia. Segundo o autor:

A escassez de capital-homem supriu-a os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade, [...], em uma atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte do indivíduo quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e políticas da parte do Estado. [...]. Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador dos modernos excedeu ou sequer igualou nesse ponto os portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas [...]. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. (FREYRE, 2006, p.70)

A defesa da mestiçagem feita pelo autor reforça o mito da democracia racial no momento em que o mecanismo de manutenção de hierarquias sociais não se altera. Isto é, a ideia de democracia fica apenas no campo das ideias, reservando à população afro-brasileira um racismo velado. A luta contra o racismo é e deve se manter permanente por dois motivos fundamentais: O primeiro, que não erradicamos os racismos da sociedade; e o segundo é que a ideia de “raça superior” ainda ronda o imaginário de muitas pessoas ao redor do mundo.

Então, neste terceiro capítulo, temos como objetivo apresentar ao leitor essa luta permanente que se estabeleceu quase que de forma orgânica para as populações afro-brasileiras. Na primeira parte, partimos de uma análise atenciosa da obra *O que é o racismo estrutural?* Do pesquisador Silvio Luiz de Almeida (2018), que faz um esforço documental singular arrolado ao longo da obra. Cabe destacar que a obra discute vários elementos étnico-raciais, porém, nos reservamos apenas à questão posta do Racismo Estrutural. Almeida (2018) classifica o conceito de racismo em individual, institucional e estrutural, de modo a tornar sua compreensão clara e objetiva. Na segunda parte do capítulo, destacamos a questão do antirracismo, o que seria e como se porta essa concepção dos movimentos de luta da população afro-brasileira. Essa é uma pergunta fundamental para nosso estudo.

3.1 OS FUNDAMENTOS DO RACISMO ESTRUTURAL

20 DE MAIO. O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito. A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos. O João e o José Carlos tomaram parte. Amanheceu garoando. O Sol está elevando-se. Mas o seu

calor não dissipa o frio. Eu fico pensando: tem época que é Sol que predomina. Tem época que é a chuva. Tem época que é o vento. Agora é a vez do frio. E entre eles não deve haver rivalidades. Cada um por sua vez. Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitos! que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. E os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (CAROLINA DE JESUS, 1995, p. 33)

Almeida (2018), na obra *O que é racismo estrutural?* Destaca, dentre outros elementos de matriz econômica, cultural e social, o fato de que as sociedades contemporâneas construíram e solidificaram uma ideia de que a classificação dos seres humanos é pautada pelo pensamento científico das ciências exatas.

Nesse sentido, entendemos como é importante discutir a origem do pensamento científico que acabou por fomentar o racismo. Ao longo do avanço da ciência através dos séculos, mais precisamente ao final do século XIX, a humanidade passou a creditar à ciência a função de responder e explicar todas as dúvidas do homem. A estabilidade e a segurança da ciência deram margens para ideias que configuravam o progresso como algo necessário para consolidação do homem moderno. Essa racionalidade moderna entrou no campo das ciências humanas visando resolver toda e qualquer dúvida do homem, em detrimento da própria existência humana em sua singularidade e vida prática.

Considerando o racionalismo moderno na produção da pesquisa histórica, é pertinente perguntar: Qual a importância da Teoria da História para a história? Para responder essa pergunta, retornamos aos pensamentos e problematizações do historiador alemão Jörn Rüsen (2001). O autor define a Teoria da História como um exercício metateórico de análise, sendo a ciência da história objeto e sujeito no pensamento histórico.

O papel da Teoria da História, segundo o autor, reside em suas determinações racionalistas e na pretensão de ser ciência, tendo como núcleo a razão. Ao discutir a tarefa e função da Teoria da História, Rüsen (2010) analisa os pilares da ciência da história, elencando os princípios da história. Para o autor, a Teoria da História deve dialogar com os acontecimentos cotidianos do historiador, o que ele chama de autorreflexão:

Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo. Poder-se-ia quase dizer que a auto-reflexão se efetua tanto melhor quanto mais completa for a apreensão da realidade pelo pensamento e sua interiorização. (RÜSEN, 2010, p. 25)

A partir da relação entre teoria e práxis, o autor problematiza os fundamentos e os princípios da ciência da história. A matriz disciplinar, como chama o autor, são os princípios da ciência da história. E o principal fio condutor da matriz disciplinar é a carência de orientação que dialoga com os interesses do passado que “designa, assim, o ponto de partida que o pensamento histórico toma, na vida prática do cotidiano, antes de se constituir como ciência” (RÜSEN, 2010, p. 30).

Rüsen (2010) tem como eixo de estudo os princípios que fundamentam o pensamento histórico cujo núcleo é a formação da moderna ciência da história. O debate sobre a história como disciplina especializada reside em sua objetividade, isto é, em seus padrões científicos pautados pelas ciências naturais:

Esse tipo de problematização vai além da distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta. Somente a partir desse plano pode-se explicitar o que é “teoria” no sentido de um saber histórico obtido e constituído cientificamente, em relação e em contraste com a práxis, na qual se faz uso dele. (RÜSEN, 2010, p. 55-56).

As experiências do homem no tempo são a base para a consolidação da consciência histórica, ferramenta que pode atribuir à história sentido e caráter de ciência. Tal consciência, segundo Rüsen (2010), está fundada nas operações mentais com as quais os homens dialogam com suas experiências temporais construindo suas narrativas. Em sua busca por orientação na vida prática e no tempo, o homem cria carências que, ao serem solucionadas, geram novas carências ditando o agir e viver humano.

Rüsen (2010) faz, então, um paralelo entre narrativa e consciência histórica, destacando-lhe três especificidades. A primeira é o fato de a narrativa histórica constituir a consciência histórica, ao recorrer às lembranças para entender as experiências do homem no tempo. A segunda especificidade é representar as mudanças temporais do passado, de maneira inteligível no presente. E a última função da narrativa histórica é constituir sentido à identidade humana. As relações entre

passado, presente e futuro constituem o que Rüsen (2010) chama de representação de continuidade, que possibilita a constituição de sentido da narrativa histórica.

O modo com que a narrativa histórica mobiliza a memória da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado torna possível que as mudanças temporais experimentadas no presente ganhem um sentido, isto é, possam transpor-se para as intenções e as experiências do agir projetado no futuro. O elo da ligação do passado com o futuro, pelo presente, é forjado pela narrativa histórica com as representações da continuidade que abrangem as três dimensões temporais e as sintetizam na unidade do processo do tempo. Sem essas representações da continuidade, a memória do passado não poderia ser articulada com a interpretação do presente com a expectativa do futuro, de modo que a memória seja efetivamente um elemento integrante da consciência humana do tempo. (RÜSEN, 2010, p. 64-65).

Com as ponderações do historiador e pesquisador alemão, percebemos que a relação entre ciência e história construiu narrativas das quais as verdades científicas solidificaram um tipo de verdade inquestionável e onipresente. Nesse sentido, Almeida (2018) formula uma leitura em que o racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos radicalizados são estruturalmente reproduzidas.

Almeida (2018) classifica o conceito de racismo em três partes: individual, institucional e estrutural. Ou seja, pela síntese do indivíduo e das instituições do Estado surge a estrutura para o racismo, concebido a partir de padrões e regras fomentados sobre o conceito discriminatório e já superado de raça, que, como vimos no primeiro capítulo, foi alçado à “verdade” por meio da ciência e da narrativa histórica. Nas palavras do autor:

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos. (ALMEIDA, 2018, p. 53)

Aqui notamos mais nitidamente o papel da ciência como ferramenta de uso racista, pois são as instituições que deram a base e sustentação para o estabelecimento e manutenção da ordem social vigente até os dias de hoje. Para o autor, o papel das instituições foi e ainda é um motor de práticas racistas:

O Conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, mas não somente o

poder de um indivíduo de uma ração sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2018, p. 36)

A questão colocada pelo autor é extremamente rica e pertinente, uma vez que percebemos o racismo como mecanismo do Estado. Aqui cabe destacar a questão das forças policiais, que, historicamente, têm no afro-brasileiro o alvo principal, no que tange à violência na abordagem nas quais os negros são tratados cotidianamente.

Além disso, Almeida (2018, p. 54) aponta que a “ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida”. Ou seja, o discurso só se altera de duas maneiras: a primeira de dentro para fora; e a segunda com uma atitude de resistência que acabe com toda a estrutura vigente.

Para Almeida (2018), existem quatro elementos que podem combater o racismo de maneira efetiva. O primeiro é a promoção da igualdade; o segundo, a remoção de obstáculos para a ascensão das minorias; o terceiro, a manutenção permanente do debate racial, bem como seus espaços; e, por fim, promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

De acordo com Almeida (2018), o racismo nada mais é do que um sistema social de classificação de seres humanos e um sistema de organização de relações de poder desiguais entre grupos humanos que se baseiam na crença de que os seres humanos são o que se chama racialmente diferentes e que somos racialmente superiores ou inferiores.

O racismo foi sustentado por uma das mais poderosas correntes científicas da biologia, que surgiu como uma disciplina cujo objetivo era demonstrar que existiam raças humanas. Atualmente, tem sido demonstrado que raças não existem e que não existem grupos biologicamente diferentes dos outros. Pensar formas de romper com o racismo é uma tarefa difícil, visto que, a cada dia, casos e mais casos de racismo ganham as redes sociais e a mídia. Ao que parece, a cada avanço em direção ao fim do racismo, novas barreiras e desafios são colocados de maneira impiedosa e voraz.

Ao fim do terceiro e último capítulo, nosso estudo apresenta as bases do antirracismo. Este, para alguns teóricos, é o último bastião daqueles que ainda sonham com uma sociedade onde as populações de matriz africana tenham o respeito, a dignidade e a humanidade que lhe foram espoliadas apenas por conta de seu tom de pele.

3.2 O ANTIRRACISMO

Negro é lindo

Jorge Ben

“Eu só quero que

Deus me ajude

A ver meu filho

Nascer e crescer

E ser um campeão

Sem prejudicar

Ninguém porque

Negro é lindo

Negro é amor

Negro é amigo

Negro também é

Filho de Deus”.

O compositor e artista brasileiro Jorge Ben Jor tem lugar de destaque na história da música nacional. A música do artista citada acima é, em nosso entendimento, uma obra de resistência ao racismo no Brasil. A música exalta a cultura negra e sua importância como ferramenta importante na valorização da ancestralidade negra, que, no momento em que a letra foi escrita⁶², encontrava-se em uma situação pior do que a que vivemos hoje. A música é uma espécie de “hino” da defesa das concepções que fazem parte do pensamento de Negritude, surgido a partir da África do Sul, em pleno Apartheid, e que teve como uma de suas principais lideranças, Steve Biko⁶³.

A música, a educação e a cultura têm papéis importantes, pois fortalecem a luta das populações negras em suas mais variadas individualidades sociais, econômicas e religiosas etc. Nesse passo, pensar a luta antirracista é pensar uma luta permanente.

⁶² A composição foi lançada na década de 1970. Durante toda a década dos anos 1970, houve uma ditadura militar no Brasil como forma de governo. Foi nesse período que o regime atingiu seu auge popular, graças ao “milagre econômico”, coincidindo com o momento que aplicava censura em todos os meios de comunicação, torturava e exilava.

⁶³ Stephen Bantu Biko foi um ativista anti-apartheid da África do Sul na década de 1960 e 1970. Líder estudantil, fundou o Movimento da Consciência Negra, que capacitava e mobilizava grande parte da população negra urbana.

Dessa forma, tratamos a educação como motor principal do movimento antirracista, tomando as ponderações do pesquisador, educador, pensador brasileiro Paulo Freire⁶⁴ em suas abordagens acerca da educação. A política educacional brasileira tem tentado reformar e aplicar novas diretrizes e orientações curriculares que rompem com uma dívida histórica, na qual as populações negras e demais minorias são as principais credoras.

A ação da educação tem papel definidor na construção de uma consciência crítica que visa impulsionar a humanidade a um futuro mais digno e respeitoso para todos os seres humanos. Essa prática educacional, que tem por objetivo emancipar o indivíduo, proporcionando-lhe uma visão crítica de um determinado assunto ou tema, é nuclear para a luta antirracista, visto que as “forças” contrárias⁶⁵ a essa corrente de pensamento têm tentado incansavelmente desmoralizar e vilipendiar toda e qualquer tentativa de fortalecimento de uma educação pública, emancipatória e de qualidade em nosso país.

Freire (2009) militava pela possibilidade de uma educação emancipatória e popular em nosso país, visto que tais condições permitiriam a médio e longo prazo uma ruptura significativa aos modelos tidos como normais, bem como práticas tidas como naturais, que trazem, em seu bojo, o racismo, a violência e a discriminação contra negros, mulheres, homossexuais e tantas outras, mas não menos importantes minorias em solo brasileiro. A perpétua esperança de mudança tão defendida por Freire era um sentimento natural do próprio homem, portanto, não poderia ser reprimida ou excluída da sociedade. Nas palavras do autor:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 2009, p.11)

A esperança apontada por Freire (2009) nos mostra que a educação e a ideia de liberdade são possibilidades de se romper com os determinismos sociais

⁶⁴ Pedagogo, filósofo, é um dos grandes nomes da educação mundial. Nascido em 1921, em Recife (PE), ficou conhecido internacionalmente pela sua teoria de que a educação é o caminho para a emancipação e para o empoderamento de sujeitos para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica. O seu trabalho de alfabetização de adultos é reconhecido mundialmente. Entre as inúmeras obras publicadas, está a trilogia: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da autonomia*.

⁶⁵ A título de exemplo, citamos as constantes críticas proferidas pelo atual governo e conluio com as forças dominantes contra os escritos de Paulo Freire.

opressores. Liberdade e esperança, em boa parte do tempo, “andam juntas”. Dessa forma, pensar uma educação antirracista é pensar em luta.

Dadas as dificuldades de abordar tema tão complexo e presente na sociedade brasileira, ao longo do nosso estudo, percebemos que a luta antirracista não é restrita apenas à população negra, uma vez que a sociedade não é formada apenas por negros, muitas outras demandas são, também, pautadas pelo debate público brasileiro. Porém, é importante destacar o potencial humano em seu desejo de querer e sonhar sempre com um mundo melhor. Segundo Freire, esse ideal progressista de sociedade é a chave para a efetivação desse futuro melhor tão desejado:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2009, p.12)

Isso posto, percebemos que a consciência crítica é fruto direto da sabedoria produzida pela prática educacional humanista. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve olhar com atenção as demandas locais, as características culturais de cada lugar e as populações oprimidas em suas diversas formas.

Ao longo do presente texto, utilizamos como epígrafes textos da escritora e pensadora contemporânea Carolina Maria de Jesus. A escolha desses textos, dentre outros fatores, se deu por sua forma original de apresentar elementos sociais de um momento histórico em que a mesma estava inserida.

A literatura tem um papel singular para toda e qualquer pessoa. É na literatura que o imaginário de uma determinada pessoa e comunidade ganha forma de maneira não oficial, pois apresenta, de maneira efetiva, temas sensíveis. Carolina Maria de Jesus é desses casos, cuja escrita simples e direta apresenta traços marcantes de violência, racismo e pobreza na sociedade brasileira.

Em meio às dificuldades, a escritora de poesias, dramas e romances retratava, em cadernos encontrados no lixo, os relatos de uma mulher negra, marginalizada e pobre. A luta contra o racismo pode e deve se utilizar da música, da literatura e da educação como formas de resistências às práticas da elite dominante em nosso país. O exemplo da escritora Carolina Maria de Jesus é, para nós, um símbolo prático do antirracismo, pois, mesmo com todas as adversidades, a escritora seguiu seu caminho na produção literária brasileira do século passado. Seu legado é imenso, visto o grande número de pesquisas sobre as abordagens da autora, o que nos mostra como

a emancipação proposta por Freire é de fato o caminho a ser seguido no que tange ao antirracismo no Brasil.

Nesse passo, Guimarães (2009) aponta que somente com a cultura e a educação poderemos ter uma luta antirracista. Para o autor, a própria ideia de raça como um conceito social de classificação nada mais é do que uma forma de legitimação de desigualdades nos âmbitos sociais e culturais de nosso país, ou seja, o autor defende a ideia de que o racismo está ligado a uma estrutura estamental que naturaliza e legitima as desigualdades sociais.

Partindo dessas afirmações, Guimarães (2009) defende a ideia do antirracismo como uma luta no campo das ciências sociais, atuando no âmbito das classificações sociais, uma vez que os conceitos de raça e de racismo devem ser vistos como realidades sociais e não biológicas ou naturais. Não levar a luta antirracista para o campo das ciências exatas é, na visão do autor, fundamental, pois o campo das ciências exatas, por essência, busca sempre o racional, quase sempre impossibilitando o confronto de ideias de estruturas distintas. Para as ciências exatas, os resultados não seriam conclusivos.

O movimento antirracista tem ganhado novas camadas de ação nos últimos anos, como é o caso, também, do movimento de mulheres negras, feministas e militantes no meio social e acadêmico. A luta feminista, além de pertinente e permanentemente urgente, é, assim como a luta antirracista, uma reverberação de minorias.

Dessa forma, pensar a relação de ambos é uma tarefa que demanda atenção e análise. O papel das redes tem se mostrado cada dia mais importante para todos e para quaisquer movimentos libertários. Ambientes e centros até então restritos a uma pequena parcela da população têm, paulatinamente, se tornado local de contestação por meio das lutas sociais em suas mais variadas formas. Pensar o antirracismo é pensar o futuro! É pensar a humanidade como um todo! É pensar uma política de paz!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre a questão do racismo estrutural no âmbito da educação brasileira, visando contribuir social e cientificamente

para o debate público acerca do tema. Ao longo da minha jornada acadêmica, tive contato com vários autores que, em maior ou menor grau, contribuíram para o desenvolvimento dos meus estudos.

Porém, um ponto sempre me deixava inquieta: “Em sua grande maioria tais autores sempre eram europeus e brancos”. Ao me questionar sobre tal situação, pude refletir sobre o papel do negro na educação como um todo, visto que, ainda hoje, poucos autores negros e de origem africana são usados e discutidos, sobretudo no campo universitário brasileiro. As teorias, as problematizações, as hipóteses, em boa parte dos casos ao tratar sobre o negro e o racismo, são de pessoas alheias ou mesmo distantes de tais realidades.

Dessa forma, após um certo tempo como professora de história nos ensinos fundamental e médio, senti a necessidade de pesquisar a questão do racismo na educação, em especial no ensino superior.

O primeiro passo do trabalho foi identificar, através de estudos sobre a questão racial, características e elementos que reforçassem nosso entendimento de que o racismo estrutural é, sem dúvidas, um problema crônico não só na educação, mas na sociedade como um todo. Nossa escolha pelos escritos da pesquisadora Nilma Lino Gomes, em especial para tratar o tema proposto por nosso estudo, se deu pela forte atuação da pesquisadora em prol do Movimento Negro nos últimos anos.

Os diálogos com Nilma Lino Gomes, Silvio Luiz de Almeida e Lilia Schwarcz deram suporte teórico para nossos questionamentos sobre as formas de como o racismo ainda se mantém na sociedade, em especial na educação. Uma gama de elementos, como raça, racismo, cultura e educação, foi arrolada em livros e artigos que versam sobre o tema em suas particularidades. O trabalho buscou também, apresentar ao/a leitor/a, tanto o acadêmico quanto o comum, um quadro geral de como se encontra a população afro-brasileira, bem como suas dificuldades e anseios.

O desenvolvimento da pesquisa, ao longo do tempo, possibilitou-me novas perspectivas sobre a questão do racismo no Brasil, as sutilezas, a negligências, a cara feia, a má vontade. E todos esses sentimentos ficaram mais límpidos e tangíveis para mim. Ainda temos uma falsa ideia de que o racismo no Brasil é pequeno, isolado ou mesmo inexistente, tal qual as narrativas elaboradas sob o prisma das ponderações do autor Gilberto de Mello Freyre, com o jargão do “mito da democracia racial”. Afirmar que essa democracia racial de fato existe no Brasil é tapar os olhos para a realidade.

Em muitas escolas onde ministrei aulas ao longo dos anos, presenciei inúmeras situações de racismo e exclusão de crianças negras. Por vezes, encontrei alunos com dificuldades de aprendizagem, pouco interesse nos estudos ou mesmo com o desejo de abandonar a escola.

Dessa forma, os temas abordados em nosso estudo são fundamentais e pertinentes para o debate público, dadas a complexidade e a vastidão de possibilidades de pesquisa, estudos e problematizações que o tema do racismo permite. Entendemos como uma ação acertada pensar o racismo praticado na educação como um motor de manutenção do racismo em sua vertente estrutural, assim como temos a noção de que a educação é uma possibilidade poderosa e indispensável para se romper com tal situação.

Paralelamente, foram investigadas as origens do racismo, bem como as formas em que o mesmo se estabeleceu ao longo dos séculos. Percebemos que o racismo praticado contra a população afro-brasileira foi solidificado com base na falsa ideia de uma “democracia racial”, segundo a qual somos um país miscigenado, sendo, portanto, um país sem práticas racistas, visto que dada a miscigenação nenhuma “raça” é pura em essência. É importante destacar as armadilhas contidas nas lutas políticas que se justificam pela diferença, com foco no conceito de raça, como, por exemplo, o nazismo que via na “raça pura ariana” a ideia de superioridade.

O Movimento Negro, ao defender as cotas raciais, pode cair nessa cilada em que os críticos das cotas costumam colocar que “não existem raças, existem apenas humanos”. Tal afirmação por parte dos críticos do sistema de cotas raciais é, em nosso entendimento, nefasta e mal intencionada. Porém, para a população afro-brasileira, o conceito de raça é muito vivo e ativo em seu cotidiano.

Dessa forma, como destacamos ao longo da pesquisa, a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não são um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas e igualitárias sempre sofrem forte resistência por parte das classes historicamente dominantes.

Por fim, nosso estudo buscou, ao longo do texto, mostrar as formas e abordagens possíveis para se interpretar o racismo estrutural no Brasil. Várias outras abordagens podem ser tomadas para se pesquisar o racismo em meu campo de atuação, isto é, a história. O racismo recebe um olhar diferente de uma pesquisa feita por um antropólogo, por exemplo.

Não temos a pretensão de colocar um ponto final sobre a questão, uma vez que as ciências humanas como um todo são fruto do desenvolvimento de ideias e teses distintas. Obviamente, não limitamos o tema, tampouco o definimos de maneira categórica, visto a forma amórfica em que o mesmo tem se comportado nos dias atuais. Em resumo, este trabalho apresenta ao/a leitor/a elementos fundamentais para pensarmos formas de combatermos o racismo, seja ele na sala de aula, seja nos espaços de trabalho e nas ruas!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N. Patriarcado. *In*: FLEURY-TEIXEIRA, E. M.; MENEGHEL, S. N. (org.). **Dicionário Feminino da Infâmia**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015. p. 17-53.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, E. **Viva cultura viva do povo brasileiro**. São Paulo: Museu Nacional, 2007.
Azevedo, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites – Século XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 267 p.

BIRMAN, P. O Campo da nostalgia e a recusa da saudade: temas e dilemas dos estudos afro-brasileiros. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 75-92, 1997.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Florianópolis, n. 26, p.329-365, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10639**, 9 de janeiro de 2003. Altera a **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 12711**, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2012.

CHARTIER, R. Pierre Bourdieu e a história. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 139-182, jun. 2002.

CHARTIER, R. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Prefácio. *In*: RIBEIRO, M. S. **Docentes negras e negros rompem o silêncio**. São Paulo: Casa do Autor, 2004. p. 9-14.

DIFUILA, M. M. **Historiografia da história de África**. Actas do Colóquio Construção e Ensino da História de África. Lisboa, Linopazas, p. 51-56, 1995.

DIWAN, Pietra: **Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FONSECA, D. J. A história, o africano e o afro-brasileiro. *In*: PAULA, B. X.; PERON, C. M. R. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008. p. 92-107.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

GIL, G. **A mão da limpeza**. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=236&letra. Acesso em: 16 abr. 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

GOMES, N. L. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Florianópolis, v. 6, n. 7, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: _____. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília, DF: Secadi, 2005.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. **Movimento Negro, saberes e um processo educativo emancipatório**. Coimbra, Relatório de Pós-Doutorado, 2006 (mimeo).

GOMES, N. L. Trabalho, educação e diversidade: um longo trabalho pela frente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p.143-155, jan./jun. 2010.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n. 1, 2011.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. **Política & Sociedade - Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, v.10, p.133-154, 2011.

GOMES, N. L. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p. 37-60, 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HUNT, L. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=downloads>. Acesso em: 5 jan. 2021.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Edição Popular, 1963.

KOSELLECK, R. **O Conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LANG-STANTON, Peter & JACKSON, Steve. Eugenia: como movimento para criar seres humanos 'melhores' nos EUA influenciou Hitler. **BBC Brasil**. 23 abr 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39625619>

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. *In*: _____. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MAIO, Marcos Chor (Org.). **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. 314 p.

MENESES, M. P. G. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-75.

MOLES, A. A. Racionalidade pobre e cientificidade mínima. *In*: _____. **As ciências do impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 15-58.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade & Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999. 204 p.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: Educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 155-140.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 9-15.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n.3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SCHWARCZ, L. M. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet. Niterói: PENESP, 2003.

TODOROV, T. **Nós e os outros – A reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TYLOR, E. B. **A ciência da cultura**. *In*: *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. p. 67-99.

WADE, P. **Raza y Etnicidad em latinoamérica**. Quito (Equador): Ediciones Abya-Yala, 2000.

