

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE
VITÓRIA - EMESCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

JUSSARA BEZERRA DE MENEZES

**A LEI 10.639/2003: POLÍTICA PÚBLICA DA DIVERSIDADE CULTURAL E
ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO RACIAL**

VITÓRIA/ES

2016

JUSSARA BEZERRA DE MENEZES

**A LEI 10.639/2003: POLÍTICA PÚBLICA DA DIVERSIDADE CULTURAL E
ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva.

VITÓRIA

2016

Dados internacionais de Catalogação -na- Publicação (CIP)
EMESCAM – Biblioteca Central

M5411 Menezes, Jussara Bezerra de.
A lei 10.639/2003: política pública da diversidade cultural e
enfrentamento do preconceito racial. / Jussara Bezerra de
Menezes. - 2016.
117f.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e
Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa
Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2016.

1. Política educacional. 2. Diversidade. 3. Racismo. 4.
Brasil [Lei 10.639/2003]. Silva, Angela Maria Caulyt Santos da. II.
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória, EMESCAM. III. Título.

CDU: 37.014:323.14

JUSSARA BEZERRA DE MENEZES

**A LEI 10.639/2003: POLÍTICA PÚBLICA DA DIVERSIDADE CULTURAL E
ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Aprovada em 11 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Cauty Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória - EMESCAM
Orientadora

Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória - EMESCAM

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Dedico aos meus irmãos e irmãs
Ancestrais africanos, aqui escravizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus Criador de todo universo, pelo dom da vida e pelo cuidado que tem por mim e pelos que me cercam a cada dia, e por me conceder fé, força nas horas em que me senti fraca e incapaz.

À minha mãe, que na sua simplicidade sempre me incentivou e me apoiou nas minhas decisões.

Aos meus filhos Gabriel e Juliana, minhas fontes de inspiração e amor que mesmo nas minhas ausências, mesmo de corpo presente, nunca me cobraram nada e por eles sempre busco fazer e dar o melhor de mim e lutar por um mundo melhor.

À Janine, minha amiga irmã, companheira de luta, à minha gratidão pela generosidade, você tem meu respeito e profunda admiração, jamais esquecerei o que fez por mim.

Aos meus colegas de trabalho Jocitonio Barcelos e Helaine Marla pelo companheirismo e amizade.

Às minhas amigas e amigos de perto e de longe, principalmente aqueles que compartilharam comigo as angústias e sorrisos, a Luiz Carlos, meu grande amigo e coordenador do CECUN com quem aprendo cada dia a paixão pela luta do movimento social negro, ao Coletivo NEGRADA pela luta e irmandade.

À minha querida paciente e competente professora Dr^a Angela Maria Caulyt, pelo carinho, dedicação e profissionalismo com que me tratou durante a nossa caminhada. A professora Angela é uma pessoa que não se coloca como superior, ela nos nivela a sua altura e nos trata como igual. Ela é realmente iluminada e especial!!!

Ao professor Dr. Aldieris Braz que encontrei nesta caminhada, minha gratidão pela disposição em compartilhar o que aprendeu em sua trajetória e por sua disposição em compor a banca.

Ao professor coordenador Dr. César Albenes minha admiração e gratidão.

À Yara Musiello sempre gentil e competente.

Minha gratidão, aos professores e pedagogos entrevistados pela disposição em conceder-me a entrevista.

A todos e todas, pretos e pretas desta sociedade racista!!!!

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos, uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica na capacidade de estimular a criatividade do outro. Mas essas coisas ocorrem em um contexto social e histórico e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação tem como foco “A Lei 10.639/2003: Política Pública da Diversidade Cultural e Enfrentamento do Preconceito Racial”. Objetivo geral: descrever sobre os obstáculos e desafios que se colocam para que a Lei 10.639/2003 seja plenamente efetivada. E objetivos específicos: Desvelar o processo de escolarização do negro brasileiro em seus aspectos de exclusão, resistência, luta e inclusão; e refletir sobre a importância da efetividade da Lei 10.639/2003 modificada pela Lei 11.645/2008 como política de enfrentamento racial na educação, e a importância da formação e capacitação docente, com inclusão de novas práticas pedagógicas e curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Intencionando instigar e incentivar nos educadores uma reflexão crítica sobre a história da educação do negro, rompendo com modelos ideológicos hegemônicos eurocêntricos, que mascaram, camuflam e escondem um violento problema no Brasil que é o racismo estrutural, institucional, o preconceito e a discriminação racial que é muito presente nas escolas. Quando se discute a implementação e efetivação da Lei 10.639/03 ainda se faz necessário à busca por respostas de como se deu o processo e acesso de escolarização do negro no Brasil, informação necessária, inclusive, para a compreensão da necessidade e efetividade da Lei 10.639/03 e dos indicadores que apontam uma histórica desigualdade entre as trajetórias escolares de negros e brancos no Brasil. E ao conhecer a realidade histórica da população negra é importante que os professores se debrucem sobre questões culturais, étnicas, raciais e de gênero, buscando alternativas de superação a baixo autoestima, causada por situações de exposição a atitudes etnocêntricas, racistas e de discriminação que deixam marcas profundas na história de vida destes alunos. A pluralidade cultural se coloca como problema quando a sociedade não se vê e não se representam enquanto plural, a partir de um referencial com base no etnocentrismo sem se dar conta, e sem perceber a diversidade interna. Buscar alternativas na construção de caminhos para uma educação equânime, de qualidade, multicultural contribuindo com a valorização da diversidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação. Trata-se de pesquisa realizada com perquirição bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa de campo levantou dados através de entrevistas aplicadas com 10 participantes, sendo oito professores e dois pedagogos, profissionais dos

turnos matutino e vespertino e analisadas pelo método de Análise de Conteúdo de BARDIN (2006) agrupados em categorias conforme FRANCO (2008). O lócus da pesquisa foi em uma escola de Ensino Fundamental no município de Serra no estado do Espírito Santo. Este trabalho se justifica pela relevância e importância de se trabalhar a diversidade multicultural na educação e seus desafios com a Lei 10.639/2003 como política de ação afirmativa. Considerações finais: a escola mesmo sendo aparelhamento ideológico de Estado, ela tem função formadora, e, portanto, os currículos hegemônicos de controle precisam ser modificados reconhecendo a educação multicultural, a necessidade de formação continuada e o reconhecimento da dívida histórica do estado com os negros deste país, proporcionando caminhos na construção de uma sociedade sem preconceitos, mais justa e que respeite e valorize as diferenças.

Palavras-chave: Política Educacional. Diversidade. Racismo. Brasil [Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003].

ABSTRACT

This dissertation focuses on "Law 10.639 / 2003: Public Policy on Cultural Diversity and Confronting Racial Prejudice". General objective: describe the obstacles and challenges that arise in order to fully implement Law 10.639 / 2003. And specific objectives: Unveil the schooling process of the Brazilian black in its aspects of exclusion, resistance, struggle and inclusion; And reflect on the importance of the effectiveness of Law 10.639 / 2003 modified by Law 11.645 / 2008 as a policy of racial coping in education, and the importance of teacher training and training, including new pedagogical and curricular practices for the education of ethnic- Racial relations. Intending to instigate and encourage in educators a critical reflection on the history of the education of the black, breaking with hegemonic Eurocentric ideological models that mask, camouflage and hide a violent problem in Brazil that is the structural, institutional, racial prejudice and discrimination that is very present in schools. When discussing the implementation and enforcement of Law 10.639 / 03, it is still necessary to search for answers on how the process and access of schooling of the blackne in Brazil occurred, including necessary information to understand the need and effectiveness of Law 10.639 / 03 and of the indicators that point to a historical inequality between the black and white school trajectories in Brazil. It is important for teachers to focus on cultural, ethnic, racial and gender issues, seeking alternatives for overcoming low self-esteem, caused by situations of exposure to ethnocentric, racist and discriminatory attitudes. Profound marks in the life history of these students. Cultural plurality poses itself as a problem when society does not see itself and do not represent itself the plural, starting from a framework based on ethnocentrism without realizing it, and without perceiving the internal diversity. Look for alternatives in the construction of paths for an equitable, quality, multicultural education contributing to the valorization of diversity in the construction of a more just and egalitarian society through education. It is a research carried out with bibliographical, documentary and empirical research. The field research was based on interviews with 10 participants, eight teachers and two pedagogues, professionals of the morning and afternoon shifts and analyzed by BARDIN's Content Analysis method (2006) grouped into categories according to FRANCO (2008). The locus of the research was in a primary school in the municipality of Serra in the state of

Espírito Santo. This work is justified by the relevance and importance of working the multicultural diversity in education and its challenges with Law 10.639 / 2003 as an affirmative action policy. Final considerations: the school, even though it is an ideological apparatus of the State, has a formative function, and therefore hegemonic control curricula need to be modified, recognizing multicultural education, the need for continuing education, and recognition of the state's historical debt to blacks Of this country, providing paths in the construction of a society without prejudices, more just and that respect and value differences.

Keywords: Educational Policy. Diversity. Racism. Brasil [Law 10.639/2003, of january 9, 2003].

.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ART	Artigo
BBC	British Broadcasting Corporation (Corporação Britânica de Radiodifusão)
CECUN	Centro de Estudos da Cultura Negra
CIVIT	Centro Industrial de Vitória
CST	Companhia Siderúrgica de Tubarão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DT	Designação Temporária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição dos escravizados no interior de um navio negreiro.....	44
Figura 2 - Disposição dos escravizados no interior de um navio negreiro.....	45
Figura 3 - Navio Negreiro.....	45
Figura 4 - Navio Negreiro com crianças escravizadas.....	46
Figura 5 - Navio Negreiro com crianças escravizadas.....	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ÁFRICA BERÇO DA HUMANIDADE.....	34
2.1 ESCRAVIDÃO AFRICANA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	36
2.2 A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E AS TEORIAS RACISTAS.....	39
2.2.1 Etapas do modo de produção escravista.....	50
2.2.2 Teorias Racistas.....	56
2.2.3 Revoltas, Rebeliões e pressão pela Abolição.....	59
3 O CENÁRIO DO NEGRO BRASILEIRO: A OPRESSÃO RACISTA E A LUTA PELA EDUCAÇÃO.....	61
3.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	73
4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
4.1 MODELO EDUCACIONAL EUROCÊNTRICO.....	85
4.2 A ESCOLA É REPRODUTORA DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS.....	87
4.3 CONHECIMENTO E IMPORTÂNCIA DA LEI.....	90
4.4 FORMAÇÃO DOCENTE/CAPACITAÇÃO.....	93
4.5 IDENTIDADE E EMPODERAMENTO.....	95
4.6 O BRASIL COMO PAÍS RACISTA.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A.....	113
APÊNDICE B.....	115
ANEXOS.....	116
ANEXO A.....	117

1 INTRODUÇÃO

[...] te encaro de frente, sou um cidadão preto exigindo o direito de ser considerado gente, e o argumento que sustento pra manter a fé e partir com todo gás pra cima, vou te dizer qual é: somos a maioria da população ativa, sem nós essa terra não teria vida, e não há preço para essa sua dívida. Estamos há anos entrincheirados nos morros, nas cidades do entorno são inúmeros nossos gritos de socorro [...]
(Malcolm X)

Durante a história da humanidade o negro subjugado à condição de escravo enfrentou discriminação e diversificados tipos de mazelas sociais, situação está naturalizada pela sociedade com o apoio e aval da igreja e com o seu suporte ideológico, civilizador, disciplinar, e de controle. Este projeto discriminatório era direcionado a missão apostólica de catolicismo de arrebanhar almas perdidas e dispersas pelo mundo, catequizando novas almas à fé católica para a efetivação de um projeto de colonização e expansão comercial que pressupunha o domínio comercial, territorial e social.

“Ideologicamente e sob a influência da igreja católica os europeus acreditavam que os negros não eram humanos, e sim animais e assim, era justificado por Deus a escravização “ (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 41). Outra questão também cogitada por historiadores seria o fato de a igreja católica querer expandir o catolicismo em detrimento ao Islamismo que crescia na África, então em 1454, o papa Nicolau V editou uma Bula Papal autorizando os portugueses a escravizarem os negros africanos (GUIA..., 2016).

A palavra escrava, além de naturalizar esta posição a estas pessoas, trouxe a ideia de que ser escravizado era uma condição inerente ao ser humano, principalmente para os de pele preta com maior quantidade de melanina¹ na pele, e isso produziu

¹ Melanina – Proteína responsável pela pigmentação da pele e dos pelos dos mamíferos. Melanina é a denominação genérica de uma classe de compostos poliméricos derivados da tirosina, cuja principal função é a pigmentação e proteção contra a radiação. É a melanina que, por exemplo, confere pigmentação à pele, aos olhos e aos cabelos. A falta de melanina dá origem a uma condição denominada albinismo. (MELANINA, 2015)

ao escravizado um significado preconceituoso e pejorativo que foi sendo construído ao longo dos anos.

Em pleno século 21 ainda vivemos em uma sociedade que mantém o preconceito e a discriminação étnico-racial, numa sociedade que ainda não rompeu com as concepções e amarras eurocêntricas que não favorece a diversidade cultural e a inclusão em um país formado por um multiculturalismo² entre todas as etnias, como negros e índios.

Onde em suma, o multiculturalismo enquanto movimento de ideias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual a direção do agir humano se oporiam a toda forma de centrismos culturais, ou melhor, de etnocentrismo, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, moldando as interações. Pois os conflitos culturais, muitas vezes dramáticos, se travam em vários lugares, e em geral, essas relações conflitadas costumam ter origem nos preconceitos e nas discriminações culturais e sociais, e pouco a pouco essas tensões penetram as instituições da sociedade, que, só muito recentemente, passam a ser refletidas em uma perspectiva multicultural, principalmente nas escolas (GONÇALVES, 2003).

Uma vez que a escola tem sido aparelho ideológico de Estado e de controle social na perpetuação de desigualdades e discriminação cultural. Silvério (2002) enfoca que alguns estudos demonstram que quaisquer que sejam as variáveis em relação ao fenômeno das diferenças de anos escolares entre brancos e negros na contemporaneidade expressa que, parte do problema está relacionada ao racismo e à discriminação racial e cultural presentes em nossa sociedade em geral e, em especial, na instituição escolar. Gonçalves (2003) atesta que a própria experiência histórica da pluralidade cultural é em si o maior complicador em direção à discussão do papel das políticas públicas na reversão de desigualdades com base em diferenças de raça, de gênero, de preferência sexual, de geração dentre outros.

² A característica do multiculturalismo é a aceitação e compreensão da existência de várias culturas e a coexistência entre elas. Compreende que a sociedade é formada por identidades plurais e deve considerar aspectos políticos, econômicos, e sociais distintos, gênero, religião, linguagens, culturas e raças formando, assim uma sociedade múltipla (CAPRINI, 2016), e ainda compreende a diversidade étnica, de gênero, de raça e de classe como uma luta social, rompendo com os poderes hegemônicos que busca construir uma identidade legitimadora, atendendo aos seus interesses em detrimento da ideologia dos grupos dominados (CAPRINI, 2014).

As políticas sociais e, em especial, as educacionais tem como finalidade um público definido a partir de parâmetro de equidade, critérios relativos a direitos de cidadania. A pluralidade cultural se coloca como problema quando a sociedade não se vê e não se representam enquanto plural, a partir de um referencial com base no etnocentrismo³, sem se dar conta, e sem perceber a diversidade interna. Assim, o multiculturalismo não interessa a sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais (GONÇALVES, 2003).

A escola tem sido provocada a rever suas experiências e práticas pedagógicas com as exigências sociais, históricas e legais de uma educação democrática com equidade, multicultural, do pluralismo cultural, das diversidades e das relações étnico-raciais para que haja o conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem na sociedade brasileira, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam o país, buscando superar o preconceito e o racismo por meio da educação. Entendemos que a educação é uma política pública que tem um corpus de conhecimento importantíssimo para reflexão sobre a valorização da igualdade étnico-racial, na promoção da história e da cultura afro-brasileira e indígena e para transformação social. E corroborando com isso (CAPRINI, 2014, p. 20) compreende que:

Como transformações sociais, o rompimento dos modelos hegemônicos que legitimam grupos e interesses na dominação de grupos sociais. Modelos materializados na discriminação e no desrespeito à diversidade étnica, de gênero, de classe e de raça, por meio da luta e da resistência e dos processos políticos e culturais, entre eles a educação, para a emancipação dos sujeitos dominados e oprimidos, mudando assim, um contexto social.

É preciso repensar e desvelar o modelo curricular hegemônico eurocêntrico, também usado como espaço de poder, compreendendo as influências das teorizações estrangeiras na sua constituição. É necessário entender os movimentos de constituição do campo curricular crítico e como território de luta e contestação social,

³ Etnocentrismo (do grego *ethnós* + *eos*, raça, povo + *centrismo*) substantivo masculino. Visão ou forma de pensamento de quem crê na supremacia do seu grupo étnico ou da sua nacionalidade. (ETNOCENTRISMO, 2016)

na construção do conhecimento democrático de uma sociedade pluriétnica e multicultural. Neste contexto, todo grupo escolar como os gestores, professores, pedagogos, movimento negro, sociedade civil são de fundamental importância e responsabilidade nessa compreensão e construção curricular, desvelando formas de segregação e discriminação social, étnica e de gênero, buscando a superação das desigualdades raciais, do preconceito, do racismo e discriminação. É necessário entender que o sucesso de um grupo em detrimento de outro tem um custo muito alto de marginalização, exclusão e injustiças impostas pelo outro que poderíamos denominar de grupo socialmente estabelecido. Em relação a grupos estabelecidos⁴ Elias e Scotson (2000, p. 20, grifo do autor) ressalta que:

O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características "ruins" de sua porção "pior" — de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais "nômico" ou normativo — na minoria de seus "melhores" membros. A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido.

Elias e Scotson (2000) mostra a relação de poder entre dois grupos, onde o grupo mais poderoso (estabelecido), na totalidade desses casos, se vê como pessoas *melhores*, atribuídos de uma espécie de carisma grupal, com virtude específica que é partilhado por todos os seus membros e que faltaria aos outros, a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante (Elias, 2000). E ainda, em todos esses casos, as pessoas ou grupos intitulados *superiores* podem fazer com que outros indivíduos ou grupos (outsiders⁵) se sintam inferiores, eles mesmos, se sintam carentes de virtudes, julgando-se humanamente inferiores, assim:

⁴ As palavras establishment e established (Estabelecido) são utilizadas, em inglês, para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Um establishment é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma "boa sociedade", mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os established fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros (ELIAS, 2000, p. 7).

⁵ Outsiders (estranho) os não membros da "boa sociedade", os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os established (ELIAS, 2000, p. 7).

A exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar. Ali se encontrava, sob forma particularmente pura, uma fonte de diferenciais de poder entre grupos inter-relacionados que também desempenha um papel em muitos outros contextos sociais, mas que, nestes, muitas vezes se dissimula, aos olhos do observador, por outras características marcantes dos grupos em questão, tais como a cor ou a classe social (ELIAS, 2000, p. 22).

Corroborando com Elias e Scotson (2003) pontua que, cada conquista subjuguou povos conquistados e suas culturas, línguas, costumes e tradições, e tentou impor uma hegemonia e homogeneização cultural mais unificada. Que no cenário de capitalismo global produz um processo de ocidentalização, onde Hall (2003) conclui ainda que a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais, vai criar um processo de desencontro cultural desigual, onde as populações, *estrangeiras* têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura *alienígena* e *exótica* de seu *outro*. “A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada, imediato e intenso” (Hall, 2003, p. 78).

Assim, nesse cenário de globalização e mundialização da cultura⁶ torna-se crescente os movimentos que visam manter os aspectos culturais de suas localidades, específicos à identidade cultural dos grupos, as diferenças étnicas, as lutas por territórios, gênero, raça e linguagem, para que não sejam extintos ou excluídos em um processo de massificação cultural que o capitalismo potencializou, mas que não anulou as identidades culturais (CAPRINI, 2014).

Neste sentido, entende-se que ocorre uma resistência ao processo de dominação cultural da globalização por meio do resgate às culturas específicas de um povo, o que por vezes acentua conflitos étnicos, religiosos, sexuais e territoriais. Vivenciamos tempos de intolerância e desrespeito às diferenças culturais e étnicas. Inferimos que assim, portanto, cabe às instituições escolares funcionar para a

⁶ A cultura é fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas (CANDAU, 2012, p. 72).

transformação social com vistas a diminuir as desigualdades e antagonismos, adotando uma cultura de justiça e igualdade. Caprini (2016, p. 16) evidencia:

A educação como espaço de formação e socialização do indivíduo, seja por seus significados ou, ainda pela cultura, abra-se espaço para uma educação que, por meio dos elementos culturais trabalhados, promova a luta e a resistência na estrutura social.

Segundo Caprini (2016) esse movimento é capaz de romper com os padrões ideológicos de hegemonia existentes, libertando os sujeitos marginalizados e excluídos na sociedade nesse contexto de ressignificação cultural de mudanças da escola, reconhecendo que vivemos numa sociedade multicultural e com desafios para conviver com as diferenças, repensando formas para a transformação das relações sociais vivenciadas em sociedade e na escola.

E a reflexão em torno do conceito de cultura requer, ainda, uma análise da construção cultural dos indivíduos no que tange à identidade. Entendendo por identidade a fonte de significados e experiências de um povo, e em relação ao que diz respeito aos atores sociais. Castells (2008) tem o entendimento por identidade como o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, aos quais prevalecem sobre outras fontes de significados.

Nessa perspectiva, esta dissertação tem como foco *A lei 10.639/2003: Política Pública da Diversidade Cultural e Enfrentamento do Preconceito Racial*. Objetiva instigar e incentivar nos educadores uma reflexão crítica sobre a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, e a importância da formação docente para a efetividade da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008. Preconiza a inclusão de novas práticas pedagógicas e curriculares para a educação das relações étnico-raciais e indígenas na educação. Ainda prevê desvelar os obstáculos e desafios que se colocam no caminho como entrave para uma educação equânime, de qualidade e multicultural e a necessidade de construir alternativas que possibilitem a efetiva implementação da Lei 10.639/2003, no sentido de contribuir com a valorização da diversidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação.

Para que os alunos negros se percebam, se reconheçam e se identifiquem de forma positiva e seja visto como sujeito de direito e participe da história e não como objeto, valorizando suas origens na história e sentindo orgulho de sua identidade e etnia. Contudo, fez-se necessário, a afirmação da identidade negra pelo próprio negro, sendo de grande importância no sentido de identidade abarcar nos currículos escolares a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com isso a valorização do povo negro que tanto contribuiu para a formação da sociedade brasileira com sua história, saberes, fazeres, suas culturas e línguas diversas. Estimulando e favorecendo ao reconhecimento e empoderamento destes sujeitos.

Há uma ideia na sociedade de não querer que fale de racismo, porque o negro que é racista, por que alguém vai dizer que é branco e também já sofreu racismo. Isso é uma ideia equivocada e por isso é necessário compreender que racismo é um sistema de opressão, que se dá na relação de poder, e hegemonicamente esta relação institucional é de poder branco. O negro que sofreu quase quatrocentos anos de escravismo, a população negra sofre um histórico de racismo cruel, perverso e opressor que exclui, segrega, extermina. As crianças negras têm baixa estima por não se verem nos livros didáticos, e quando aparecem nos livros é de forma estereotipada, não se veem nos currículos escolares, os jovens negros são exterminados todos os dias em um genocídio monstruoso. Precisamos falar de racismo, para extirpá-lo de vez da sociedade, e para isso se faz necessário reeducar, recontar a história omitida pelo modelo educacional e as injustiças impostas aos negros por todo um aparato ideológico, político, legislativo, científico e histórico e buscar reparação e igualdade.

É urgente superar a educação tantas vezes deseducadora, abandonando posturas embutidas na ideologia do sistema dominante e ultrapassar a visão distorcida da educação como mero instrumento de formação para o mercado de trabalho e controle social. É urgente e necessário reformular o compromisso de professores com a atividade pedagógica, com a mudança no currículo renovando o comportamento frente à sociedade.

Em debates, apresentações em vários fóruns sobre a temática da história da educação do negro, em fóruns de educação e diversidade realizados pelo Ministério

da Educação em parceria com Secretarias Estaduais de Educação e movimento negro, revelou que a grande maioria dos professores brasileiros não tiveram acesso aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nem do processo de escolarização dos negros em quando de sua formação.

Assim adentra na escola, por consequência, a ideia de que a trajetória escolar do negro é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional (ROMÃO, 2005). E esta falta de acesso e reflexão temática, nos processos de formação, fazem marcas que interferem na prática docente, nos comportamentos, na visão de mundo.

Destarte, é premente que a sociedade brasileira tenha entendimento e incorpore conceitos sobre a valorização e o reconhecimento de que os negros integram um grupo étnico-racial que foi ocultado da história e dos currículos escolares. Pois há de se demarcar, porque a história oficial da maneira que é ensinada dá à falsa impressão de que todos os grupos étnico-raciais percorreram os mesmos caminhos de forma harmoniosa. Assim, escondem, camuflam, mascaram uma profunda e desumana situação no Brasil onde se configura o racismo estrutural, institucional, o preconceito e a discriminação racial que é latente e muito presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

Atualmente, quando se discute a implementação e efetivação da Lei 10.639/03 ainda se faz necessário à busca por respostas de como se deu o processo e acesso do negro e os descendentes de africanos no Brasil à escolarização, informação necessária, inclusive, para a compreensão da necessidade e efetividade da Lei 10.639/03 e dos indicadores que apontam uma histórica desigualdade entre as trajetórias escolares de negros e brancos no Brasil.

Ao conhecer a realidade histórica da população negra é importante que os gestores, professores, pedagogos se debrucem com seriedade sobre questões culturais, étnicas, raciais e de gênero, buscando alternativas de superação da baixa autoestima, causada por situações de exposição a atitudes etnocêntricas, racistas e

de discriminação que deixam marcas profundas na história de vida destes alunos.

Nesse sentido a Lei 10.639/2003 foi sancionada acerca de treze anos e várias ações governamentais e civis foram desdobradas no sentido de sua efetiva implementação nas escolas. A Lei ressoa com grande importância no que tange a inserção da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana garantindo a ressignificação na educação, promovendo uma ruptura com a postura pedagógica que não reconhece as diferenças étnico-raciais resultantes do processo de formação nacional (BRASIL, 2003). E traz a perspectiva de impactos positivos para os negros, e para uma sociedade mais justa. A Lei é um desafio fundamental do conjunto das políticas públicas que visam à melhora da qualidade da educação.

No entanto, muitos entraves ainda dificultam sua efetivação, principalmente o racismo institucional, estrutural, o preconceito, a falta de formação e capacitação de professores, principalmente fora da lógica de acomodação e assimilação e conformação das reformas de Estado, a resistência de uma significativa parcela de educadores em abordar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste sentido, esta pesquisa teve como *locus* uma escola de Ensino Fundamental no município de Serra Espírito Santo, no qual a questão racial possui forte vinculação com o município, e isso é constatado desde os primórdios de sua formação que data dos primeiros anos de colonização quando os portugueses em 1535 tomaram posse da terra dos índios e fundaram a Capitania do Espírito Santo. Depararam-se com índios de diversas nações e culturas que dominavam o litoral e o interior e que impuseram à Coroa Portuguesa rigorosa resistência ao processo de colonização, tanto que somente na primeira metade do século XVII as lutas tiveram fim, com a definitiva derrota dos índios.

Em 8 de dezembro de 1556 foi organizado pelos índios trazidos do Rio de Janeiro, os índios Temiminós Maracajá-guaçu (nome que, traduzido do tupi, significa grande gato-maracajá), pai de Arariboia, chefe dos índios Temiminós e o padre jesuíta Brás Lourenço que a partir da construção de uma igreja fundaram a

Aldeia de Nossa Senhora da Conceição da Serra, hoje conhecida como cidade de Serra, Espírito Santo (BRASIL, 2007).

Os portugueses dominaram a região em busca de ouro, que supostamente existia onde se localiza o Mestre Álvaro. A partir do século XVIII a Serra passa a receber uma grande massa de negros escravizados trazidos de África. Em 1849, havia cerca de cinco mil escravizados somente em São José do Queimado na Serra e foi por volta deste mesmo ano que houve a histórica Insurreição de Queimados, que em 19 de março de 1849, foi deflagrado um movimento de libertação dos escravizados em São José do Queimado (atualmente, um distrito do município de Serra), que foi desmobilizado pela força militar da época, levando dois de seus principais líderes da revolta ao enforcamento: Chico Prego, na então Vila de Nossa Senhora da Conceição de Serra e João da Viúva, na Vila de São José do Queimado.

O município de Serra nos últimos 48 anos tem passado por um intenso processo de urbanização e industrialização sediando várias indústrias como a Companhia Siderúrgica de Tubarão, antiga CST hoje denominada de Arcelor Mittal Tubarão, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), atual Vale, bem como o Centro Industrial de Vitória I e II (CIVIT I e II). Também se situam na Serra os Portos internacionais de Tubarão e Praia Mole (BRASIL, 2007).

Na Serra existe também um rico folclore e as belezas naturais das praias e o Mestre Álvaro, e entre as manifestações folclóricas da região estão as Congadas, o Maculelê e a tradicional festa de São Benedito em Serra sede, com a participação de diversas Bandas de Congo. Em 1960 a população de Serra era de 19.192 mil habitantes saltando para 330.874 mil em 2000, um crescimento imenso para um município típico interiorano de raízes indígena, negra e dos colonizadores portugueses.

A Serra é a segunda maior cidade do Estado que teve um crescimento desordenado e com grandes bolsões de pobreza. A estimativa da população serrana em 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015a) foi de 485. 376 mil habitantes, o que faz do município o mais populoso do Espírito Santo. Um quarto ($\frac{1}{4}$) da população

serrana é cadastrado no Programa Federal de Transferência de Renda - Bolsa Família. O processo de desenvolvimento e crescimento econômico do município não contemplou os investimentos sociais. Uma pesquisa feita pela Comissão de Inquérito Parlamentar do município em 2003 a 2005 aponta que o maior índice de assassinatos de adolescentes negros é do município de Serra, isso mostra que o modelo de desenvolvimento serrano que prevalece não atende de forma equânime a grande massa da população que é negra (SOUZA, 2008).

A Serra atualmente tem uma população de maioria autodeclarada negra segundo o resultado da amostra características da população do Censo Demográfico do IBGE de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), assim o município não pode se eximir de promover em todas as suas políticas públicas o recorte racial como política transversal e de ações afirmativas como a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 na educação promovendo a diversidade multicultural, a igualdade e a inclusão, e a iniciativas que visam à capacitação e formação continuada, aperfeiçoamentos, atualizações de professores da educação para os desafios colocados às práticas, profissionais reflexivas, incorporado às categorias de etnia, preconceito, discriminação, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e dos descendentes africanos nas diásporas na rotina das escolas.

Outra questão observada no município de Serra é a existência de professores que trabalham em regime de Designação Temporária (DT), embora as entrevistas realizadas tenham sido com professores e pedagogos concursados, não poderia deixar de citar esta observação que mostra o sucateamento da educação no país repercutindo na precarização do trabalho docente com efeitos negativos no ensino e, conseqüentemente, no contexto social.

Segundo uma investigação feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (NASSIF, 2014), aponta que um quarto (1/4) dos docentes que dão aulas em escolas de educação básica são professores de Contratos Temporários (DT), são mais de 450 mil professores de um total de 1,8 milhão de profissionais que lecionam em escolas públicas. Segundo a pesquisa os professores não efetivos chegam a

ganhar menos, não têm estabilidade e nem têm benefícios trabalhistas e nem a segurança de uma recontração.

A rotatividade docente é um fato presente e significativo no cotidiano das escolas marcadas pelos números crescentes de contratos temporários em decorrência da implementação de políticas de cunho neoliberal no Brasil a partir da década de 1990 e do processo de reestruturação produtiva.

O neoliberalismo é uma corrente político-econômica que passou a ser sistematicamente inserida nos países ocidentais em resposta à crise dos anos 1970, dentre algumas premissas da agenda neoliberal estão a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, incentivo à competição e a obtenção de lucro, e em tal ofensiva neoliberal, a educação tem sido um dos seus principais alvos, subordinando a educação aos interesses do capital e do mercado, e que:

A ética neoliberal do intenso individualismo, que quer tudo para si, pode transformar-se em um modelo de socialização da personalidade humana. Seu impacto vem aumentando o individualismo isolacionista, a ansiedade e a neurose em meio a uma das maiores realizações (pelo menos a julgar por sua gigantesca escala e pelo fato de ser quase onipresente) já criadas na história humana para concretização de nossos mais profundos sonhos (HARVEY, 1993, p. 47).

Para Netto (2001, p. 77), o neoliberalismo produz uma “Argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável”, caracterizando a individualidade da liberdade, a liberdade econômica fundada no livre mercado, havendo total liberdade de comércio, garantido o crescimento econômico, o funcionalismo do neoliberalismo “Abre-se à fundação de um projeto societário global, investindo sobre a estrutura social e a ordem político-institucional” (NETTO, 2001, p. 77).

Netto (2001) ainda afirma que a contribuição desse pensamento em termos mundiais vai ser como parcela das soluções postas pelo capital para suplantação de sua crise, para a continuidade da acumulação capitalista, colocando o Estado mínimo como única possibilidade para a democracia.

No neoliberalismo não existem palavras como solidariedade onde impera o individualismo que isola, o único conveniente é marketing para atrair recursos em interesse de alguns. É um equívoco pensar o Estado como protetor da educação das minorias e dos trabalhadores em geral, é historicamente salutar esquecer que o Estado, a sociedade, a política, não estão dissociados da burguesia organizada, a sociedade civil. A sociedade política, o Estado nasce com o advento da propriedade privada, com exploração do homem pelo homem, portanto, servente aos grupos dominantes para perpetuar sua dominação sobre os grupos dominados.

A partir da crise as reformas ou os ajustes fiscais são imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significa redução de impostos sobre os rendimentos mais altos (lucros das grandes fortunas) e sobre as rendas. Assim, uma nova e *saudável* desigualdade dinamizam constantemente as economias avançadas. Como parte do jogo, o crescimento retorna quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais são restituídos. Crise e recuperação são previsíveis na estrutura capitalista, desemprego estrutural, precarização das relações de trabalho, contratos temporários, tudo isso faz parte (HARVEY, 1993).

Essa ideia perversa, mas aplicada de forma impiedosa pelos governos do mundo inteiro, inclusive pelos governos da presidenta Dilma que desde a eleição de Luiz Inácio Lula havia se aliou à direita. O momento atual estampa a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical ousavam pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda podiam rivalizar com eles em interesse neoliberal.

E nesta conjuntura adversa de neoliberalismo, globalização e novo papel dos organismos internacionais, que os profissionais da educação passam a ter papel primordial como executores das políticas educacionais idealizados como meio de ajustar a educação às imposições do mercado. A lógica é fazer dos profissionais da educação um instrumento competente para desempenhar a conformação exigida para a padronização social. Assim a escola é comparada a uma empresa e nessa lógica deve formar consumidores em vez de cidadãos (GONÇALVES, 2003).

O papel assumido pelo Estado é o de facilitador para que a economia nacional se torne competitiva, o que exige a redução de custos trabalhistas, previdenciários e carga tributária sobre o capital, fatores que se estabelecem em obstáculos à competitividade. O Estado é pressionado pelo capital a implementar, corte de gastos trabalhistas, redução de encargos, medidas de flexibilização do direito do trabalho, entre outras.

Desse modo o professor não está imune à morfologia social do trabalho flexível pelas quais passa o conjunto dos trabalhadores que emerge com o capitalismo global, assim, os professores também estão submetidos às duras regras do jogo do mundo do trabalho e da produção capitalista e suas formas de controle, na medida em que acabam com concursos públicos e desmontam as formas contratuais de garantias e seguras de trabalho, repercutindo diretamente também na efetividade da implementação das diretrizes curriculares da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2003).

Destarte, esta dissertação se justifica por buscar o debate na construção de uma educação mais justa e igualitária entendendo a importância e relevância em estimular e provocar nos educadores uma reflexão crítica sobre a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, contribuindo para a diminuição de ações discriminatórias e racistas, auxiliando na construção de uma sociedade mais igual por meio da educação, ressaltando a importância da Lei 10.639/2003 que vêm trazendo muitos desafios necessários para a sua implementação, principalmente neste contexto de globalização e neoliberalismo com mudanças nas políticas educacionais arquitetado para ajustar a educação ao mercado.

Outros entraves que se colocam no caminho também é a falta de investimento e incentivo aos professores, a falta de capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, reciclagem de professores, pedagogos, gestores, mudança nos currículos, materiais didáticos, a luta contínua por uma educação pública, gratuita, inclusiva, equânime, de qualidade, e multicultural. Assim sendo, para entender o presente, é preciso compreender a história mascarada do passado e ainda, a diferença entre a história hegemônica, os pontos de vista históricos e as

interpretações da história, para que se construa um futuro melhor e mais igual, rompendo com os retrocessos e lutando na ampliação e manutenção de direitos.

Uma vez que, num contexto descrito acima onde a política educacional cumpriu um papel fundamental de difundir e consolidar uma cultura hegemônica eurocêntrica, omitindo e inviabilizando outras culturas, saberes, crenças em uma sociedade diversa. A efetiva implementação da Lei é primordial e de grande importância na ressignificação da escola e na transformação social contribuindo no enfrentamento ao racismo institucional, estrutural, ao preconceito, a discriminação ainda presente nas escolas.

Foram delineados os seguintes objetivos para esta pesquisa: Geral – Discorrer sobre os obstáculos e desafios que se colocam para que a Lei 10.639/2003 seja plenamente efetivada. E enquanto objetivos específicos: Desvelar o processo de escolarização do negro brasileiro em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão; e, Refletir sobre a importância da efetividade da Lei 10.639/2003 modificada pela Lei 11.645/2008, da formação e capacitação docente, da inclusão de novas práticas pedagógicas e curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Inspirou-se no método dialético marxista, refletindo que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social; as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que requerem soluções. A dialética teve sua origem na Grécia antiga, com filósofos clássicos como Sócrates, Platão, Aristóteles e Heráclito que analisavam a realidade a partir da confrontação de teses, hipóteses ou teorias. E para Platão, a dialética era o próprio significado do pensamento científico, ou seja, a dialética era puramente a investigação racional de um conceito (THALHEIMER, 1979).

Hegel, filósofo idealista alemão, identificou três momentos básicos no método dialético, que são: a tese, que seria uma ideia supostamente verdadeira, a antítese, que seria a contradição ou a recusa dessa tese, e a síntese que seria o resultado da confrontação de ambas as ideias. Assim a síntese se torna uma nova tese e o ciclo dialético recomeça (THALHEIMER, 1979).

A dialética não analisa o objeto estático, mas contextualiza o objeto de estudo na dinâmica histórica, cultural e social, ela é a indagação através da contraposição de elementos conflitantes e o entendimento do papel desses elementos em um fenômeno. Assim, como Peixoto (2003), percebemos a educação como um fenômeno múltiplo, plural, complexo, presente na vida do ser humano que visa à melhor interação consigo mesmo, com os outros e com a sociedade. E sendo um fenômeno, devem ser percebidas as diversas formas de educar presentes no mundo.

Na teoria marxista, a dialética compreende o conceito do conhecimento, é o pensamento e a realidade ao mesmo tempo, ou seja, a realidade é contraditória com o pensamento dialético. Para a dialética marxista, o mundo só pode ser compreendido em um todo, refletindo uma ideia a outra contrária até o conhecimento da verdade. Marx e Engels redefiniram o conceito de Hegel e inseriram um novo conceito, a dialética materialista, que salienta que os movimentos históricos ocorrem de acordo com as condições materiais da vida.

Marx usou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas na história da humanidade através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, ele procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável pela sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico. Marx tornou-se o expoente do método dialético na ciência moderna, que consiste em analisar o todo feito de pedaços, cuja autonomia e individualidade condicionam uma contradição e um conflito, que, por sua vez, estão na base da dinâmica da vida material e da evolução da ciência e da História.

Konder (2008) pontua que na dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um sistema de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, e “Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar” (KONDER, 2008, p. 41).

A dialética, segundo o filósofo brasileiro Gerd Bornheim “É fundamentalmente contestadora”. Ninguém conseguirá jamais domesticá-la. E em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacolejar o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta ao adestramento (KONDER, 2008, 41).

Optou-se em utilizar procedimentos ético-metodológicos por se tratar de pesquisa que fez uma perquirição bibliográfica, documental e empírica, consultando a vários autores, livros de referência e de consulta, sites de internet (revisão de literatura). Utilizou-se a técnica de entrevista gravada, com áudio transcrito na íntegra, mediante aplicação de instrumento de coleta de dados que foi um formulário de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) e também registros em diário de campo, para anotações *livres* acerca da percepção da pesquisadora, durante o ato de pesquisar. Participaram da pesquisa dez profissionais da educação, sendo oito professores e dois pedagogos de uma escola pública, de Ensino Fundamental, do município de Serra - ES.

A organização e análise dos dados foram realizadas mediante o aporte da pesquisa qualitativa, fundamentada no referencial teórico, na Análise de Conteúdo de Bardin (2006) e nas anotações do diário de campo da pesquisadora. A publicização dos dados produzidos ocorrerá por meio de artigos científicos e em encontro na escola pesquisada, com data previamente agendada com os participantes, para a devolução dos dados produzidos, bem como, em defesa pública da dissertação de mestrado.

Segundo Minayo (2004) a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Foram respeitados aspectos éticos e metodológicos, pois para realizar este estudo buscou-se autorização da instituição pesquisada bem como dos participantes da pesquisa que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

mediante leitura com explicação sobre o teor do mesmo. A pesquisa apresentou riscos mínimos que foram amenizados pela não identificação dos entrevistados e total garantia de privacidade e sigilo de suas contribuições. Os participantes das entrevistas foram nomeados com pseudônimo de nomes africanos.

Desta forma, os participantes desta pesquisa tiveram como benefício a oportunidade de refletir na construção de uma educação democrática, equânime, da diversidade, e identidade e que respeita as diferenças multiculturais de formação do país consolidando a educação étnico-racial e contribuindo com o enfrentamento ao racismo, ao preconceito, a discriminação ainda presente nas escolas, formando cidadãos conscientes, contribuindo para o empoderamento e autoestima dos alunos.

A amostra foi aleatória mediante lista de professores e pedagogos fornecida pela direção da escola. A pesquisadora utilizou sala previamente agendada, visando garantir a privacidade e sigilo dos participantes que foram esclarecidos sobre a pesquisa, e de seu objetivo e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A). Este Termo foi elaborado em conformidade com a resolução CNS 466/12. Participaram 10 profissionais, sendo oito professores e dois pedagogos, dos turnos matutino e vespertino de uma escola pública, de Ensino Fundamental, do município de Serra - ES.

E na interpretação dos dados utilizou-se como método a análise de conteúdo que segundo Bardin (2006, p. 37) é “A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo aplica-se a qualquer forma de comunicação, escrita ou falada, sendo que, seus principais atores são as mensagens, o emissor e o receptor. Consiste num agrupamento de técnicas que permitem a análise das comunicações utilizando, para tanto, a semântica (pesquisa o sentido do texto) e a hermenêutica (interpreta o sentido das palavras), para que o método se desenvolva (BARDIN, 2006). E segundo Franco (2008) na Análise de Conteúdo tem-se um aumento por interesse em questões teóricas e metodológicas.

É o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça a linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 2006, p. 44).

A Análise de Conteúdo ocorreu em três etapas na fase de análise realizadas em três momentos distintos. E de acordo com Bardin (2006), essas etapas são a pré-análise ou pré-exploração do material, que é a organização do material que compreende a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses, os objetivos e a localização dos indicadores que irão orientar a interpretação. Assim, nesta etapa é utilizada para apreender e organizar, sem muito rigor, os aspectos importantes da mensagem.

Assim no primeiro contato com os documentos que são analisados, que se toma ciência do contexto e retiram-se as primeiras impressões e orientações. A leitura superficial permite maior assimilação e elaboração da sistematização dos dados.

E na seleção e exploração do material Bardin (2006) analisa que a seleção do material é de forma qualitativa e orientada pelas questões objetivas da pesquisa. Como palavras, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros, jornais, dentre outros, fazem parte do material a ser analisado, embora se tenha várias opções na escolha do material a ser utilizado, assim é fulgente a preferência pela análise temática, o que leva ao uso de sentenças, de frases ou de parágrafos como unidades de análise.

As entrevistas foram separadas em categorias que segundo Franco (2008), é uma operação de classificação de elementos peculiar de um conjunto, por diferenciação de seguimento de reagrupamento alicerçado em analogias, a partir de critérios definidos, e:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceitual “descontração (FRANCO, 2008, p. 59)

Elaborar categorias em análise de conteúdo é um processo longo, difícil e desafiante, que nos condiciona a idas e vindas da teoria, ao material de análise e vice versa.

E na categorização do material e interpretação ou tratamento dos resultados (BARDIN, 2006), pontua que é a transformação sistemática dos dados brutos em categorias que permitam futuras discussões do que é relevante, isto é, classificar por diferenciação os elementos que compõem um grupo e depois, reagrupá-los em unidades de análise para formar categorias por frequência (repetição de conteúdos comuns) ou por relevância (tema importante que não se repete).

Nessa perspectiva, a dissertação está organizada em **Quatro Capítulos**, sendo, o **Primeiro Capítulo**: Introdução onde delineou-se alguns aspectos da sociedade e suas amarras eurocêntricas na educação e a precarização do trabalho docente em decorrência da política neoliberal, o foco da pesquisa, o *locus*, a justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos. No **Segundo Capítulo** denominado: A África Berço da Humanidade referiu-se ao fato de alguns aspectos do continente africano e alguns aspectos da escravização africana e da escravização negra e das etapas do modo de produção escravista no Brasil e as teorias racistas. No **Terceiro Capítulo** intitulado: O Cenário do Negro Brasileiro: a Opressão Racista e a Luta pela Educação foram descritas o processo racista que o negro sofreu no Brasil e o aparato ideológico e legal usado pelo Estado para impedir direitos à essa população, dentre estes o acesso à educação. Neste capítulo abordou-se também a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto das Políticas Públicas, e no **Quarto Capítulo**: debruçou-se sobre a Análise dos Dados e as Considerações Finais.

2 ÁFRICA BERÇO DA HUMANIDADE

“Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada”
(KI-ZERBO, 1982)

A peculiaridade marcante da África é o fato de seus povos autóctones⁷ terem sido os progenitores de todas as populações humanas do mundo, o que faz do continente africano o berço único da espécie humana e do desenvolvimento civilizatórios. Vários dados científicos e estudos arqueológicos comprovam que a humanidade, antiga e moderna, primeiro se desenvolveu na África, além de que os seres humanos todos pertencem à mesma espécie, e evoluímos de uma ancestralidade comum iniciada na África. Estudos e pesquisas da paleontologia⁸ também comprovavam esta teoria, como afirma Monteiro (2009):

A primeira teoria, mais aceita atualmente, dispõe que os primeiros Homo sapiens surgiram na África, provavelmente na África Oriental (ou no sul do continente) e, de lá, se espalharam pelo Oriente Médio, Ásia, Oceania, Europa e Américas (nessa ordem). Além de muitos fósseis darem a entender que essa teoria está correta, agora a Genética também a corrobora. Estudos genéticos apontam claramente a África como origem de todos os humanos atuais (MONTEIRO, 2009, p. 8).

O continente africano durante muito tempo sofreu e ainda sofre mitos e preconceitos de toda natureza, a real história da África e das suas contribuições sempre foi escondida e mascarada. As sociedades africanas passavam por comunidades que não podiam ter história, por puro preconceito, assim:

Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por

⁷ Autóctone - s.m e s.f. Pessoa que nasceu na região ou no território em que habita, adj. Nativo; que é natural da região ou do território em que habita. Originário do país em que habita; país cujos ancestrais sempre habitaram: os berberes são populações autóctones da África do Norte (AUTÓCTONE, 2016).

⁸ Paleontologia - Ciência que estuda os animais e vegetais fósseis, principalmente através dos traços deixados nos sedimentos geológicos (PALEONTOLOGIA, 2016)

fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos (KI -ZERBO, 2010, p. 31).

Embora o continente africano seja o berço da humanidade, sua história foi amplamente distorcida na época da hegemonia europeia. A concepção eurocêntrica da história do mundo falseou as marcas do regime colonial sobre os conhecimentos históricos, a partir daí estas concepções são difundidas nos sistemas educacionais por toda parte pelos europeus no mundo colonial, e inclusive nas regiões onde não havia domínio europeu, os aspectos da historiografia eurocêntrica impõem-se por sua modernidade.

Esta imposição de poder de um grupo sobre o outro, Elias (2000) ressalta que, um grupo só pode estigmatizar outro com eficiência quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva atribuído ao grupo tido como *inferior*, estranho, *outsiders* pode fazer-se prevalecer. O desprezo absoluto e a estigmatização unilateral e irremediável dos *outsiders*, tal como a estigmatização dos intocáveis pelas castas superiores da Índia ou a dos escravizados africanos ou seus descendentes na América, direcionam para um equilíbrio de poder muito instável, Elias ainda pontua que:

Afixar o rótulo de "valor humano inferior" a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000, p. 24, grifo do autor).

Mas a realidade atual é que a África é um continente que tem 61 países ou territórios dependentes, e uma população superior a um bilhão de habitantes, o que faz do continente africano o segundo mais populoso, atrás apenas da Ásia. Em Angola, por exemplo, a população é estimada em aproximadamente 25.021.974 milhões habitantes. No imaginário de muitos leigos e dos muitos mitos sobre a África, diz respeito que é um continente inteiro formado por um deserto, e escassamente povoado por beduínos e camelos. Mas somente as porções norte e sudoeste do continente onde ficam os desertos do Saara e da Namíbia, respectivamente são

assim; a África apresenta um rico ecossistema com florestas, savanas e até montanhas, e com cidades e desenvolvimento semelhantes a qualquer outra localidade ocidental (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015a).

As desinformações sobre o continente africano não têm nada de novo, é o mesmo velho travestido com novas roupagens favorecendo o projeto dos segmentos opressores da elite direitista que intencionam restabelecer, um pleno alinhamento desses países com a aliança militar opressora ocidental na política externa. O que convém é a manutenção do estereótipo do africano primitivo, incapaz de esforço intelectual e necessitado da tutela estrangeira para escapar da miséria absoluta e das guerras entre as tribos rivais. Esse é o perfil para que se continue dominando e explorando.

2.1 ESCRAVIDÃO AFRICANA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

No que concerne à escravidão africana podemos apoiar em Queiroz (1987, p. 5) que afirma que: “A escravidão é a instituição tão antiga quanto o gênero humano e de amplitude universal, pois, legitimada pelo direito do mais forte, ocorreu em todos os tempos e em todas as sociedades”.

Desde a bíblia encontramos escravidão, mas a escravidão nos tempos bíblicos não foi com base em nacionalidade ou raça, ou cor de pele, e sim sendo escravizados por endividamento, guerras, outros por terem suas necessidades supridas pelo seu senhor. Quanto a isso Queiroz (1987) também destaca que:

Basta a leitura da Bíblia ou de outros livros que também tratem de épocas remotas para se ter uma ideia de sua antiguidade. No Egito, por exemplo, foram os escravos que ergueram as pirâmides destinadas a perpetuar a glória dos faraós. Da Babilônia de Hamurabi à Fenícia, da Grécia clássica a Roma também clássica, a grande maioria dos povos antigos conheceu a escravidão (QUEIROZ, 1987, p. 5-6).

A escravização de seres humanos já existia no continente africano antes da chegada dos europeus, mas as pessoas se tornavam escravizadas na África

principalmente por guerras, por penhora e dívida quando o indivíduo endividado passava a ser escravo do credor da dívida, por rapto individual ou coletivo de pequenos grupos de pessoas no ataque a pequenas vilas; por troca de um membro da comunidade por comida; havia também a escravização voluntária, na qual indivíduos livres entregavam-se à escravização movidos pela fome, abandono ou ameaças ou como pagamento de tributos a outro chefe de tribo (QUARESMA, 2008, p. 26).

O comércio de escravizados foi aplicado na África antes do século XVI, existiam grupos que aqui e ali eram escravizados e trabalhavam para os soberanos, mas os números envolvidos eram limitados. Não há qualquer comparação com o tráfico negreiro que a Europa impôs ao mundo negro a partir de 1500, onde os seres humanos escravizados eram vendidos por outros africanos ocidentais para os comerciantes de escravizados da Europa Ocidental ou capturados diretamente pelos europeus. Neste sentido Silvério (2013, p. 559) afirma que “Na África negra era mais comum o sistema de escravidão, com tributos e prazos fixados pela tradição. Mas em nenhum lugar, nesse período, grupos de escravos foram explorados de maneira sistemática”.

Na África a condição de escravizado muitas vezes era reversível, e após sair desta condição, o indivíduo tinha condições de levar uma vida normal e elevar seu nível social na comunidade. Nessas configurações o indivíduo escravizado não se tornava uma mercadoria ou ferramenta visando lucro, o sistema mercantil europeu que criou esta configuração.

A África Subsaariana⁹, conhecida também como África Negra é composta por quarenta e sete países e, é a região que está ao sul do deserto do Saara. A denominação de África Negra foi empregada pelos colonizadores europeus por volta do século XIX, se referindo à região africana cuja população era majoritariamente negra, e não havia ainda sido por completo explorada pela civilização ocidental. É a região conhecida por ser o “berço da humanidade”, em razão de muitos

⁹ A África Subsaariana é uma região do continente africano composta por 47 países e que se localiza geograficamente abaixo do Deserto do Saara. Também chamada de “África Negra”, é a zona onde reside a maioria da população negra do continente (PENA, 2015).

pesquisadores acreditam que tenha sido nessa região a constituição dos primeiros seres humanos.

Antes da imposição da economia monetária, na África negra a terra era considerada um bem único da coletividade. Os reis, soberanos e imperadores possuíam domínios humanos, ou seja, as terras eram exploradas por coletividades escravizadas. Entretanto Silvério (2013, p. 560) frisa ainda que: “Um exame mais atento mostra que se tratava mais de servidão que de escravatura. No entanto, em algumas regiões os escravizados tiveram papel essencial na economia e no exercício do poder”. Este autor prossegue informando que: “De modo geral, o número de escravizados nunca ultrapassou o de camponeses. “ (SILVÉRIO, 2013, p. 560)

E a realidade africana era bem diferente da realidade disseminada, eles tinham uma cultura e uma organização política e econômica bastante próspera e desenvolvida, mas infelizmente isso nunca foi enaltecido. E bem antes da chegada dos europeus no continente africano, eles já viviam de forma altamente organizada, sabiam ler e escrever e praticavam o comércio de ouro de Gana, que era comprado pelos Egípcios antigos e comercializavam também pele de animais exóticos, além de dominarem matemática, eram conhecedores de técnicas de fundição de ferro, astronomia, medicina natural, artes, como pintura, artesanatos e músicas (GUIA..., 2016).

Mas estas organizações e conhecimentos não foram levados em conta, pois a escravização passou a ser um negócio valioso tanto para as tribos africanas que escravizavam, quanto para os europeus que traficavam. A acentuação da escravização na África aconteceu porque as vendas de seres humanos para as Américas se tornou uma atividade altamente lucrativa.

O movimento migratório forçado de tráfico internacional na diáspora africana de seres humanos que foram escravizados da África subsaariana para o Brasil ocorreu a partir do século XVI e se desenvolveu no século XVIII, alcançando seu ápice por volta de 1845 até ser extinto em meados de 1850 (SILVÉRIO, 2013, p. 562).

Com a alta lucratividade e a necessidade de trabalhadores para as Américas, aumentou a procura por mão de obra escravizada de modo que passaram a serem organizados grupos que entravam pelo interior da África Subsaariana com o único propósito de capturar pessoas de outras nações para serem vendidas como escravos nos portos do litoral.

O tráfico de escravizados trouxe para o Brasil africanos oriundos de várias regiões da África, a maior parte deles era de lugares como Angola, Guiné, Benim, Nigéria e Moçambique. Os negros Bantos ou Benguela ou Bangela ou do Congo, e os negros provenientes do sul da África, especialmente, de Angola e Moçambique eram mais valorizados para os trabalhos na agricultura, os negros Mina ou da Guiné, que receberam este nome por serem embarcados no porto de São Jorge de Mina, na atual cidade de Elmina, eram mais aptos para a mineração, trabalho o qual já se dedicavam na África Ocidental. No comércio baiano, a partir de meados do século XVII, até o final do tráfico, os escravizados eram oriundos da região do Golfo de Benin (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016b).

Os seres humanos escravizados eram transportados principalmente para as cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luís, os homens, jovens, mais fortes e saudáveis eram os de maior valor, quando desembarcavam em solo brasileiro, os escravizados africanos ficavam de quarentena enquanto recuperavam a saúde e engordavam para serem vendidos em praça pública. A maior parte ainda viajava a pé para as regiões mais distantes do interior onde havia minas ou plantações.

2.2 A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E AS TEORIAS RACISTAS

*“Aos esfarrapados do mundo,
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
com eles lutam”
(Paulo Freire)*

No século XIX, Montesquieu declarava no escrito *O Espírito das Leis*, que: Não nos podemos convencer que Deus, que é um ser muito sábio, tenha posto uma alma, principalmente uma alma boa, num corpo todo preto. É impossível que suponhamos que estas pessoas sejam homens, por que, se supuséssemos que eles fossem homens, começaríamos a crer que nós mesmos não somos cristãos (MONTESQUIEU, 2000).

Assim iam fundamentando a desumanização de seres humanos de pele preta e cada vez mais se justificando o desenraizamento violento e forçado por mais de três séculos de africanos (as) de suas comunidades na África para serem levados para trabalhar como mão de obra escrava¹⁰ em terras distantes. Foi à conveniência encontrada pelas potências coloniais europeias, como forma de suprir as necessidades de explorar as riquezas tropicais e minerais do chamado Novo Mundo, colônia de Portugal no Brasil. Portugal decidiu traficar do continente Africano o que eles chamaram de *peças*, africanos. O processo de caça, captura e negociação dos africanos se iniciava no interior do Continente Africano, onde eles eram levados a portos de embarques no litoral, e ficavam amontoados em cercados ou barracões até que se completasse o número necessário de “carga” para serem conduzidos nos navios. Estes processos duravam semanas e até meses, o que ocasionava um alto índice de mortes devido às condições precárias.

Este trabalho não foi difícil, pois Portugal já traficava escravizado nas costas africanas desde o século XIV e muitos países da África estavam sobre domínio português. “Portugal foi o primeiro país da Europa há desenvolver nos tempos modernos, o comércio de escravos, facilitado pelo domínio que exercia sobre as terras da África.” (COTRIM, 1999, p. 49).

Os altos lucros obtidos com esta exploração cruel foi um dos fatores que mais estimularam o fortalecimento deste comércio, e estima-se que no decorrer dos séculos XVI ao XIX, mais de 20 milhões de homens, mulheres e crianças africanas foram desenraizados compulsoriamente na diáspora¹¹ africana e levados nos navios

¹⁰ Criado, servo. Que trabalha em demasia. Propriedade de um Senhor (ESCRAVO, 2015)

¹¹ O termo diáspora é utilizado para referirmos ao processo de desenraizamento vivenciado por populações deslocadas de seus locais de origem, geralmente de forma violenta e forçada (DIÁSPORA, 2015)

negreiros para serem escravizados nas Américas. Convém lembrar segundo Alves (2008) que este é um número estimado que incluía apenas os africanos que chegaram com vida nas Américas, os africanos que morreram vítimas da violência, captura e condições degradantes da travessia a bordo dos navios não entram nesta estimativa.

Cerca de quatro milhões desembarcaram em praias brasileiras, número superior ao de outros continentes, e que segundo dados do IBGE sobre o desembarque de africanos no Brasil (BRASIL, 2007, p. 81) o quantitativo equivale a mais de um terço de todo comércio negreiro, quantitativo este que não é exatamente para ser comemorado, mas para que através dos dados se possa melhor compreender a contribuição africana na formação histórica e cultural do país. Endossando Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 39) que citam: “Nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil. O dramático deslocamento forçado, por mais de três séculos, uniu para sempre o Brasil à África”.

A partir da segunda metade do século XVI, o tráfico se intensifica e se consolida, sendo o negócio mais lucrativo do Atlântico Sul, que mobilizava um grande quantitativo de emprego de mão de obra escravizada usados primeiramente no sistema de plantation¹², voltado para a exploração da cana-de-açúcar. Sistema que já vinha sendo praticado na Europa no mesmo modelo escravista. Os escravizados também representavam riqueza para seu dono que por ser considerado como mercadoria, e em caso de necessidade, poderia ser vendido, alugado, doado e leiloado.

A colônia portuguesa no Brasil cada vez mais dependia de grande número de africanos escravizados para atender às necessidades crescentes de trabalho para crescimento da economia. O sequestro transatlântico foi à principal fonte de renovação da população escravizada no Brasil, principalmente nas áreas ligadas à agricultura de exportação, como nas lavouras de cana-de-açúcar, café, algodão, minérios e nas minas de ouro a partir do século XVIII.

¹² O termo "*plantation*" define um sistema econômico agrícola e não deve ser interpretado como uma simples tradução de "plantação". (PLANTATION, 2015).

A relação entre senhor e escravizado era de dominação e coação, privados de liberdade e subjugados a condições miseráveis de vida, maus-tratos, violência, torturas, fome e constantes açoites em público para servir de intimidação com os outros escravizados para evitar revoltosos. Os negros foram dessocializados, perdiam seus direitos de viver em sociedade, despersonalizados, em uma nova terra como um estranho, descivilizados não tinham direitos, dessexualizados foram condicionados a perder sua sexualidade. Essa discussão converge com Caprini (2016, p. 68) que salienta que: “Os negros traziam a sua força laboral para ser explorados nos engenhos, canaviais, cafezais e mineração, e eram obrigados a deixar para além-mar, sua cultura, língua, costumes, famílias, identidade, amores, alegrias e vida”.

Esta população não se reproduzia na mesma proporção da população livre, os adultos tinham baixíssima expectativa de vida e, em geral, suportavam aproximadamente dez anos de vida escrava, o alto índice de mortalidade infantil também dizimava grande parte desta população.

O transporte dos escravizados era feito nos porões dos navios que recebiam o nome de navios negreiros ou também chamados de “túmbeiros”¹³, embarcações que, durante praticamente quatro séculos (XV ao XIX) executavam o abjeto comércio de seres humanos originários do continente africano para o escravismo. Por ser um comércio lucrativo que trouxe riqueza e poder aos donos de tais embarcações.

Antes do embarque os africanos eram marcados com ferro quente no peito ou nas costas com a marca que identificava a que traficante de escravizado pertenciam, eram também acorrentados em grupos e despojados de suas roupas e eventuais pequenos pertences que ainda carregassem consigo e levados aos porões escuros e sem espaço destas embarcações, ali eram acumulados à máxima quantidade e em condições miseráveis, degradantes, desumanos e submetidos à fome, sede, o mau-cheiro, pois ali acorrentados e amontoados, faziam suas necessidades, o espaço para movimentação era mínimo, porque embora navios deste tipo fossem

¹³ Navio negreiro (também conhecido como "navio túmbeiro") é o nome dado aos navios de carga para o transporte de escravizados, especialmente os escravizados africanos, até o século XIX (NAVIO..., 2015)

geralmente grandes, se aproveitava os espaços ao máximo para caber o maior número possível de escravizados (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Durante a viagem através do Oceano Atlântico, uma grande quantidade desta população adoecia pelas péssimas condições, pela violência e fome, muitos morriam antes da chegada ao Brasil e tinham seus corpos atirados ao mar, alguns ainda com vida.

Cada navio ao sair da África levava em média cerca de seiscentos escravizados amontoados, embora esses números variassem de acordo com o tamanho e tipo destes navios. Conforme Alves (2008), nos porões dos navios alojava-se a máxima quantidade possível, empilhados como camadas humanas, aproveitando-se todos os espaços para garantir maiores lucros, já calculando as perdas do traslado que chegava a cerca de vinte cinco por cento aproximadamente.

Pode-se atribuir as mortes a bordo a condições como maus-tratos, superlotação, escassez de alimentos e água, e inclusive ao terror da experiência vivenciada pelos escravizados, que causava debilidade física e mental. E, além disso, os navios negreiros acabavam funcionando como um conglomerado de doenças típicas de cada região ali representada tanto por nações africanas de diversas regiões quanto da tripulação europeia também de diversas regiões que os colocava vulneráveis e em contato com doenças para eles desconhecidas.

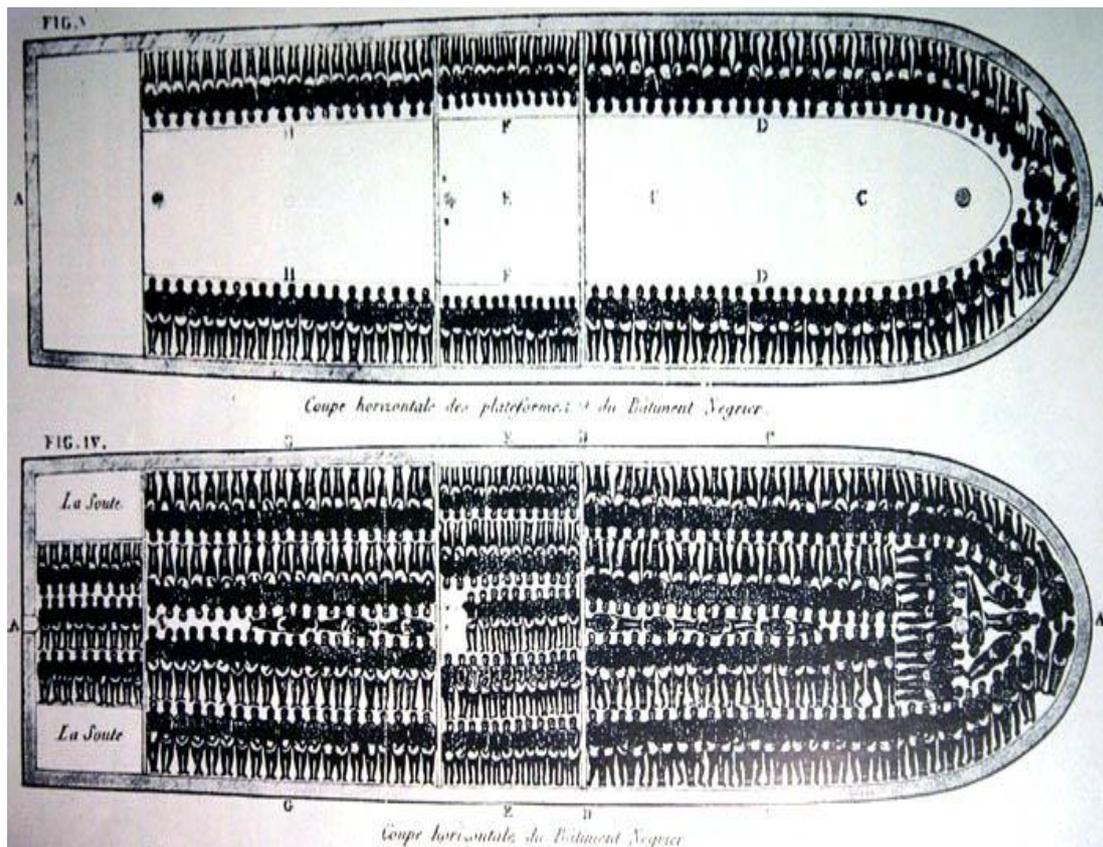
Havia contágio e mortes por varíola, febre amarela, tifo, além de mortes por suicídio. Frente a todas estas mazelas que sofriam e ao banzo, ao descerem em terras estranhas, sentiam-se perdidos, além de subjugados nas mãos de pessoas desconhecidas. Por este motivo acredita-se terem sido mais adaptados à escravização que os índios nativos, embora que isso não queira dizer que não tenham eles se revoltado contra o sistema, seus senhores e contra sua condição. Albuquerque e Fraga Filho (2006) afirmam que:

Devido aos rigores da travessia, os africanos chegavam quase invariavelmente magros e debilitados, com feridas na pele, brotoejas e sarna. As crianças geralmente apresentavam barrigas inchadas em consequência de vermes e da desnutrição. Quando a epidemia de oftalmia, uma inflamação dos olhos, disseminava-se a bordo, era comum os

vendedores puxarem pela corda extensas filas de escravos quase ou completamente cegos, amarrados e tropeçando uns nos outros até os armazéns (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 53).

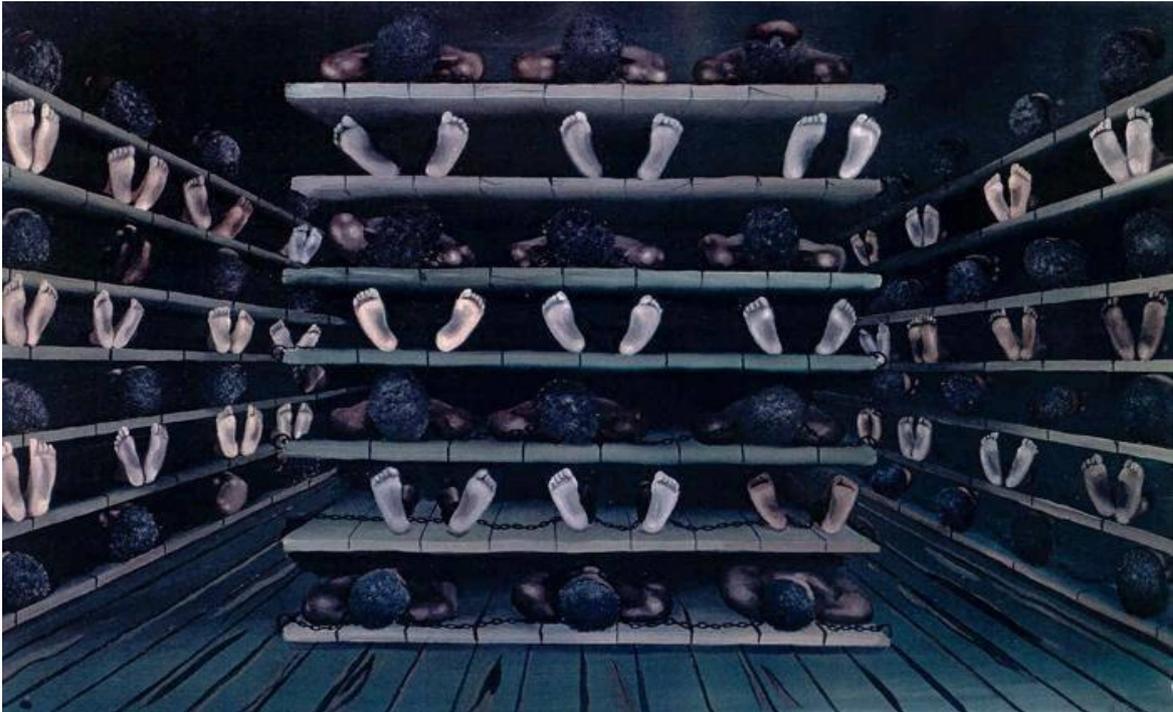
A seguir apresentam-se alguns registros imagéticos sobre as formas desumanas em que os escravizados eram transportados em navios, da África ao Brasil (Figura 1, 2, 3, 4 e 5).

Figura 1 - Disposição dos escravizados no interior de um navio negreiro



Fonte: Albuquerque e Fraga Filho (2006 p. 49).

Figura 2 - Disposição dos escravizados no interior de um navio negreiro



Fonte: Navio... (2009)

Figura 3 - Navio Nегreiro



Fonte: Eltis (2016)

Figura 4 - Navio Negreiro com crianças escravizadas



Fonte: Navio... (2009)

Figura 5 - Navio Negreiro com crianças escravizadas



Fonte: Navio... (2009)

Tratados com extrema violência, crueldade e humilhação eram expostos à venda nos portos como mercadorias, ou mesmo como animais, os negociantes veiculavam

anúncios informando a chegada do carregamento. A média estimada de idade dos africanos que chegavam a sua maioria costumava ter entre 10 e 30 anos de idade, mas também vinham mães com crianças de colo e até bebês, segundo Alves (2008).

A escravidão passou a ser justificada por razões morais e religiosas pelos europeus, pois baseados na sua suposta crença da superioridade racial e cultural justificavam e defendiam a escravidão como instrumento de salvação e da moral, pois para legitimar o tráfico e a submissão ao trabalho forçado dos africanos, argumentavam que estes eram associados aos animais, eram um povo atrasado, bárbaro, primitivos e esteticamente desagradável, inferior e inculto.

Assim, a escravização se configuraria como forma de levar a esta população a moral e os bens da civilização cristã, que contava com o apoio da igreja católica. Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 41, grifo do autor) “O padre Antônio Vieira considerava o tráfico um “grande milagre” de Nossa Senhora do Rosário, pois retirados da África pagã, os negros teriam chances de salvação da alma no Brasil católico. “

Além da exploração física e tantas outras dos escravizados, eles ainda sofriam a imposição de uma nova religião e uma nova língua como mais uma forma de dominação, e os que sobreviviam ao chegar ao Brasil, logo eram separados de seu grupo linguístico, étnico, regional e cultural, sendo misturados com outros de nações diversas, buscando evitar a concentração de africanos de mesma origem na colônia e dificultar sua organização e identidade, isso se configurava como uma das principais estratégias para a subordinação. Com a separação linguística os escravizados eram obrigados a falar a língua do branco, como diz Houaiss, citado por André (2008 p. 96):

A política sistemática seguida no Brasil para o negro foi, desde o século XVI, glotocida – isto é matadora de suas línguas. É verdade que, no continente americano, quaisquer políticas para com o negro redundam no glotocídio - o que faz ver que a mistura de línguas africanas, que os enfraquecia relativamente começava nos portos e postos negreiros da África mesmo. O fato é que, aqui chegados, eram separados, de modo que não ficassem juntos, por línguas, nem por etnia, nem mesmo por famílias, com a intenção de serem desestimuladas nos seus eventuais ímpetos de rebeldia.

A separação por língua foi usada como instrumento de dominação e massacre demasiadamente pelos colonizadores e instrumentalizada pelos poderes oficiais como um instrumento de controle social, assim os vários dialetos africanos no Brasil acabou por carregar um sentido de inferioridade à política repressora, opressora, excludente, preconceituosa e matadora de línguas, sendo no século XVIII oficializada a língua portuguesa como língua oficial dominante.

Mas a influência africana no português do Brasil carrega até hoje uma grande incorporação de novas palavras de influência linguística riquíssima dos vários dialetos africanos. Antes de investir de forma maciça no tráfico africano, as primeiras vítimas dos colonizadores portugueses foram à exploração e imposição do trabalho escravo aos povos nativos, populações indígenas que habitavam na costa brasileira, estimada em quase cinco milhões aproximadamente. “Há várias estimativas sobre o montante da população indígena à época da conquista, tendo cada autor adotado um método próprio de cálculo (área ocupada por aldeia, densidade da população etc.).” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 22, grifo do autor).

“O índio nativo escravizado era chamado de “negro da terra”, diferenciando-o do africano escravizado chamado de “negro da guiné”, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 40, grifo do autor). A partir dos séculos XVI e XVII os colonizadores passaram a organizar expedições com o objetivo de capturar cada vez mais índios nativos que habitavam em locais mais distantes da costa, devido ao aumento da demanda de trabalho no corte de pau-brasil e nos engenhos.

Os índios caçados como animais pelas florestas, escravizados, catequizados pelos jesuítas e dizimados pelas doenças trazidas pelos europeus, foram sendo paulatinamente exterminados, roubados e expulsos de suas terras através das chamadas *guerras justas* conforme citação abaixo:

A legislação sobre guerras justas, originária do direito de guerra medieval foi instrumentalizada no século XIV em Portugal. Era uma doutrina que autorizava a Coroa e a Igreja a declararem guerra aos pagãos. Este direito foi limitado à autoridade real no séc. XVI (idem). Nessa época, a existência de costumes bárbaros e o impedimento à propagação da fé já não bastavam para a declaração de uma guerra justa, decretada quando havia impedimentos ao comércio e à expansão do projeto territorial colonial (THOMAS, 1982 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006 p. 37-38).

Mas o apresamento e escravismo dos índios não eram lucrativos para a Coroa portuguesa e não atendia aos interesses comerciais europeus e africanos, pois esse apresamento era uma atividade exclusiva dos colonos e nenhuma comunidade indígena firmou-se como fornecedora constante de cativos, dificultando a formação de redes comerciais que facilitasse e atendesse essa demanda de mão de obra, e também ficavam de fora o grande comerciante sediado em Portugal e os que atuavam no tráfico africano. Nos dias atuais, os poucos indígenas remanescentes ainda são vítimas da ambição, ganância e da violência de grileiros, latifundiários e do descaso do governo federal.

Por volta da segunda metade do século XVI, o tráfico de africanos se intensifica por vários fatores, principalmente pelo declínio da mão de obra nativa, pelas constantes epidemias que dizimaram grande parte das populações indígenas, pelas doenças, fugas, suicídios constantes, substituindo assim o índio pelo africano. Neste sentido Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 41) relatam que:

A preferência pelos africanos fez com que os portugueses se voltassem para o tráfico na África. Na segunda metade do século XVI, com o aumento da procura por escravos no Brasil, o tráfico passou a condição de grande negócio e fonte de vultosos lucros nas duas margens do Atlântico. A partir de então, o tráfico deixou de ser apenas uma entre as várias atividades ultramarinas iniciadas com os “descobrimentos” para se transformar no negócio mais lucrativo do Atlântico Sul.

Mesmo assim, o escravismo indígena perdurou e foi largamente utilizado por muito tempo em várias regiões da colônia até final do século XVIII quando o escravismo africano passou a suprir de maneira regular as necessidades de mão de obra. O tráfico era constante e supria os que saíam do sistema através das mortes e fugas para os quilombos. Assim, havia demanda constante de escravizados africanos, fato que se intensificava nos períodos de crescimento econômico.

A proibição do tráfico transatlântico foi por volta do ano de 1850, e o tráfico fez grandes fortunas no Brasil entre os traficantes de seres humanos, que exibiam riquezas e poder, fazendo parte das irmandades religiosas, participando dos governos nas cidades e nas províncias. Eles eram considerados os “homens bons” da elite (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 41).

Segundo Alves (2008, p. 29) durante a primeira metade do século XIX, muda-se o perfil etário dos africanos escravizados, período de grande pressão contra o tráfico transatlântico. Estima-se que em torno de 775 mil crianças africanas foram escravizadas no Brasil naquele período. A preferência pelo tráfico de crianças foi porque entre outros aspectos, era mais fácil de serem dominados. E mais tarde passou-se a escravizar um número maior de mulheres, para garantir a mão de obra futura já prevendo a proibição do tráfico.

Grandes parcelas dos escravizados cumpriam uma jornada de trabalho extenuante, do nascer ao pôr do sol, chegando há aproximadamente 16 horas ou mais de trabalho diário, sendo também empregados na criação de gado, na produção de charque, na agricultura de abastecimento interno, e na distribuição de parcelas dos alimentos que abasteciam os pequenos e grandes centros urbanos, realizavam os serviços domésticos, e nas pequenas manufaturas, e em grandes variedades de ofícios mecânicos e toda ordem de ocupações urbanas e no campo.

O trabalho escravo foi essencial, nas mais variadas atividades, em todos os períodos do sistema escravocrata, o que gerava grandes excedentes e lucros aos escravagistas. Alves (2008) conclui que: foi através do tráfico transatlântico de seres humanos, que a Coroa Portuguesa pôde colonizar o Brasil, conseguindo explorar as riquezas naturais e minerais do novo continente. Assim pode-se afirmar, tranquilamente, que os alicerces do Brasil foram construídos por mãos africanas e que nosso solo foi regado pelo sangue desses negros.

2.2.1 Etapas do modo de produção escravista

O modo de produção escravista teve duas fases distintas, não apenas no aspecto demográfico, mas no social, econômico, cultural e político. Uma das fases de produção ocorreu em sua ascendência até meados do ano de 1850, quando foi extinto o tráfico internacional de seres humanos africanos, e a fase descendente e de desagregação paulatina. Esses dois períodos que se estabelecem, se articulam,

se reestruturaram e se desmontam de acordo com a dinâmica de cada um, chamados de escravismo pleno e escravismo tardio.

É chamado de escravismo pleno o período da escravização que se estendeu no Brasil de 1550 a 1850, período final que é jurídico e efetivamente extinto o tráfico de africanos. Nesse período desenvolve e caracteriza-se a estrutura e dinâmica social pelo domínio das relações de produção escravista no país, com características que determinaram o comportamento basilar das duas classes fundamentais da estrutura social, os senhores e os escravos.

O poder era forte e centralizado na administração do Governo Geral que era subordinado a Portugal, e através deste poder centralizador que competia a esta autoridade de velar pela obediência as leis do rei, manter a ordem pública, incentivar construções navais, distribuir sesmarias, prover cargos públicos, conceder títulos, etc. Com a centralização do poder racionalizava-se o sistema de governo da colônia, e ao mesmo tempo estruturavam-se práticas de legislações terroristas que eram dos açoites as penas de morte impostas pelos senhores para reprimir as revoltas de negros e índios.

Os direitos andavam em consonância com os interesses da classe senhorial e da Metrópole, assim aplicavam uma série de ordenações e códigos. Denominado de Manuelino, que foram preceitos jurídicos que compilaram a totalidade de legislações portuguesas, posteriormente o Código Filipino que tinha valor de Lei com base no direito português que vigorou até a promulgação do código Criminal de 1830 que foi o primeiro código criminal brasileiro, e o Código do Processo de 1832.

Este código consistia na maior autonomia dos proprietários rurais das províncias, que podiam escolher seus representantes políticos, juízes de paz, que eram a autoridade judiciária do município e após estes foi promulgado o Código Civil, vigente até os dias atuais.

O modo de produção escravista que se implantou no Brasil foi uma unidade econômica que apenas poderia sobreviver com e para o mercado mundial, e que também esse mercado somente podia dinamizar seu papel de comprador e

acumulador de capital com a condição indispensável do modo de produção escravista, ambos se completavam, pois um dependia do outro. Moura (2014, p. 66) destaca que:

Não podemos deixar de reconhecer, que por outro lado, que, no setor comprador, como na sua contrapartida, o vendedor, tivessem havido relações mercantis entre si. Mas, as relações de produção escravistas eram, no entanto, o suporte fundamental que configurava as suas bases estruturais e determinava todos os demais níveis do relacionamento social. Em outras palavras: as relações escravistas de produção eram as fundamentais e as que determinavam internamente a sua dinâmica. E essa economia por outro lado, que foi chamada de uma “vasta empresa comercial”, somente poderia desenvolver-se e vender a sua produção substantiva se fosse compradora de uma mercadoria indispensável: o escravo.

Assim, o escravizado era a mola propulsora desse sistema, e era necessário o fluxo permanente da compra dessa “mercadoria” viva, para o sistema escravista poder sobreviver e se desenvolver. A escravização era a forma de trabalho adequado ao sistema colonial, pois era mantido através da exploração econômica e extra econômica do trabalhador, com um nível de coerção social opressor, cruel e constante, que poderia extrair o volume da produção que fizesse com que esse empreendimento fosse compensador. Somente a escravização, com o seu rígido aparelho de dominação e controle, conseguiria satisfazer aos requisitos exigidos para que a empresa colonial fosse um sistema lucrativo para vendedores e compradores (MOURA, 2014).

Moura (2014, p. 70), ainda afirma:

As leis econômicas que funcionavam no interior dessa economia, especialmente a extração de toda o sobretrabalho, através da coerção econômica e extraeconômica do trabalhador, eram leis do modo de produção escravista, e não de qualquer outro.

As despesas feitas, tanto da parte dos produtores coloniais, quanto às despesas dos compradores da metrópole eram cobertas pelo sobre trabalho do escravizado que era quem produzia todo desse comércio.

As marcas do escravismo pleno foram: o tráfico internacional e triangular de africanos para ser escravizados, o latifúndio escravista, o monopólio comercial da

metrópole, com a produção exclusiva de artigos de exportação para o mercado mundial, e com produção de subsistência, subordinação total da economia colonial à Metrópole, sem possibilidade de acumulação interna de capitais em condição que determinasse o processo de passagem do escravismo para o capitalismo não dependente, legislação repressora, violenta e sem apelação e a luta ativa, constante, radical e solitária dos escravizados contra a escravidão.

O Escravismo Tardio tem como características marcantes o fim do comércio infame internacional de africanos e seguiu até a abolição em 1888, o entrelaçamento rápido e acentuado de relações capitalistas sobre uma base escravista, relações com particularidades dinamizadas por capitais externos, assim todos os espaços econômicos que poderiam ser ocupados pela burguesia interna em formação, foram ocupados pelo capital de fora, na sua maioria o capital inglês. Essa forma de capital aqui investido de várias maneiras e em áreas estratégicas, gerou as razões do nosso subdesenvolvimento que dura até os dias atuais de aspecto cada vez mais traumático (MOURA, 2014).

Com o longo período de duração do escravismo no país estreitou-se a possibilidade de desenvolvimento de um capitalismo nacional não dependente, fazendo do Brasil uma nação subalternizada economicamente as forças do capitalismo internacional, com seus determinantes políticos, acompanhado também pela subalternização política e cultural, nos colocando como devedores e culturalmente dominados pelas nações do centro, que dominavam o mercado capitalista mundial.

Os ingleses modernizaram o país, mas com estratégias de subordinação com sutilezas que determinaram o gradativo endividamento e o processo de dependência, dessa forma não houve possibilidade de formar uma classe burguesa nacional, mas o que se formou foram uma massa de políticos e auxiliares aos grandes interesses dos incorporadores estrangeiros, investidores e filiais de bancos, empresas que se introduziram aqui, transformando o país num entreposto mercantil e bancário (MOURA, 2014).

Houve no Brasil nesse período uma urbanização e modernização sem mudanças nas relações fundamentais de produção, e sem a integração dos negros na nova

sociedade que se forjava e com o país dependente, e os senhores de escravizados aproveitando da modernização e ao mesmo tempo da dependência para manterem seus privilégios na passagem do trabalho escravo tardio para o trabalho livre, encostaram-se ante as forças dessa subordinação econômica modernizadora, e ao mesmo tempo desenvolveram táticas de manipulação política, de um lado, apoiavam o processo modernizador subalterno e, de outro lado, conservavam e mantinham seus privilégios e interesses, mantendo as relações arcaicas de escravismo e os interesses oligárquicos do latifúndio que constituíam a classe senhorial. Quanto a isso Moura (2014, p. 92), conclui que:

A passagem da escravidão para o trabalho livre não afetou por isso os interesses dessas oligarquias, pois, ao perderem os escravos muitos deles já onerosos por serem membros de um estoque envelhecido, continuaram com a posse da terra, símbolo econômico e social de poder.

Outra característica do escravismo tardio, era a grande alta de preço pago por uma Mão de obra de trabalho escravizado e do valor do próprio escravizado com a proibição do tráfico internacional, já não são mais escravizados vindos de África, mas, nascidos no Brasil. Nesta época o escravizado já não era mais comprado a baixo preço como no escravismo pleno e era mais uma mercadoria usada pelo seu dono em negociações, para serem revendidos com mais lucros, ou eram trabalhadores de ganho ou de aluguel.

A partir daí setores da população livre, começaram a pensar na possibilidade gradual superação da servidão e na substituição pelo trabalho livre com os imigrantes europeus, e o surto imigratório pós-abolição iria impedir o acesso da população negra em diversas atividades, formando uma grande massa de sobrantes. Em meio ao processo modernizador e ao capitalismo internacional inglês, o negro continuava totalmente privado de benefícios e direitos de cidadania.

No escravismo tardio as relações escravistas e capitalistas se entrecruzam e se superpõem. Essas relações capitalistas, naquilo que elas têm de mais importante e expressivo, não aparece, quase nunca de nossa acumulação interna, e sim foram introduzidas de fora, inseridas por todo complexo subordinador que agia na dinâmica do polo externo, submetendo-nos econômica, social e culturalmente, aos modos,

ritmos, momentos, participantes, sem contrapartida. O país só era o centro e receptor de tudo que era entendido por modernização no sentido do modo capitalista.

A verdadeira força motriz por trás do sistema escravagista era a comercialização de seres humanos escravizados que movia a economia, assim o dinheiro tinha cor. Os africanos eram produto de comércio, para arrendamento, venda, aluguel, herança, e todo tipo de negociatas. Fernandes (1989, p. 11, grifo do autor) destaca que:

A camada senhorial encarava o escravo como uma coisa, um “fôlego vivo”, ou seja, um animal e uma mercadoria. Ele não fazia parte da sociedade estamental, era excluído como uma casta e dentro dela não contava como uma pessoa, dotada de condição para valer-se de direitos e deveres.

Os escravizados eram como os outros bens de comércio, eram vistos como pessoas sem terra, alienados de seu país. Ou seja, não tinham direitos de nascimento, eram vistos como pessoas sem honra, socialmente mortos. Isso dava um poder absoluto ao senhor, independente do que diziam as Leis, os senhores tinham poder de vida e de morte.

As revoltas escravistas continuaram existindo nesta fase também, mas de forma constante, e coletivas, e subordinando ao contexto político e ideológico abolicionista, o objetivo agora era se integrar e se constituir enquanto trabalhador livre, nesta nova constituição de sociedade de classe num capitalismo em formação. E a partir daí o racismo mudaria de qualidade, se transfigurando no racismo moderno, ou científico que perdura até os dias de hoje. E Moura (2014, p. 29) reitera que:

As elites intelectuais desenvolveram a ideologia do racismo como arma justificadora dessa estratégia (dominação), qualificando o trabalhador nacional não branco de um modo em geral, o negro em particular, como incapaz de enfrentar os desafios da nova etapa de organização do trabalho que se apresenta com o fim da escravidão.

2.2.2 Teorias Racistas

Em meados de 1498, Cristóvão Colombo fez sua terceira viagem e zarpou em direção a Serra Leoa, região ocidental da África; onde notou que as pessoas eram de pele completamente preta, e ao leste de Serra Leoa ao chegar próximo à Trindade, costa da América do Sul, vê que a população desta região era branca de cabelos loiros. E percebe que na mesma latitude geográfica existiam pessoas com tons de peles distintas. E isso despertou em Colombo um profundo espanto e começou a indagar-se uma possível explicação para tal fato, e os europeus começaram a comparar as semelhanças entre chimpanzés com pessoas de pele preta. É a partir daí que começam a surgir às teorias biológicas das diferenças raciais, e que culminam nas teorias racistas das diferenças na cor da pele (BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2012).

Uma dessas teorias apareceu em meados do século XVII pelo então calvinista Isaac de La-Peyrère chamada de teoria do pré-adamismo¹⁴, num livro publicado em 1655, intitulado *Praeadamitae*. Segundo este conceito, a terra já era povoada antes de Adão. Então Adão; não teria sido o primeiro homem, mas apenas o tronco do povo hebreu, que segundo o fundamento deste princípio, na Epístola de Paulo aos Romanos no capítulo V teria expressões que evidencia esta afirmação (BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2012), que seria: “No entanto, a morte reinou desde Adão até Moisés, até sobre aqueles que não tinham pecado à semelhança da transgressão de Adão, o qual é a figura daquele que havia de vir” (BÍBLIA, 1993, Rm. 5.14).

Então, se Adão é a figura daquele que há de vir, Jesus, quem habitou a terra antes de Adão, na era pré-adamismo não é imagem e semelhança de Jesus, mas sim seres pouco civilizados e primitivos, mas susceptíveis ao mundo animal do que aos humanos, e não estão contemplados na bíblia.

¹⁴ Religião doutrina segundo a qual Adão não foi o primeiro homem da criação, mas apenas o Antepassado dos Judeus (PRÉ-ADAMISMO, 2016)

Percebe-se que a teoria ideológica do pré-adamismo ao interpretar o livro de Romanos busca achar subsídios imaginários na busca débil por uma interpretação distorcida, racista que desumaniza um grupo de pessoas pela quantidade de melanina de sua pele. Assim o nacionalismo europeu encontra subsídios para se exaltar como *superiores* e *civilizados* assumindo o dever de explorar, ocupar, dominar as culturas ditas *primitivas*, e levar o desenvolvimento, o progresso, e avanços e propiciar aos não europeus que alcancem os estágios superiores de civilização.

Em outra passagem bíblica que também foi usada para justificar que os negros africanos e seus descendentes são amaldiçoados, é bastante usada nos dias atuais pelos fundamentalistas racistas que disseminam o ódio e o preconceito contra os negros em discursos e vídeos como o deputado federal pastor Marco Feliciano do Partido Social Cristão (PSC). É na passagem que Noé amaldiçoa seu filho Cam, chamado Canaã, com a maldição de que ele e sua descendência serão escravos de seus irmãos. Em nenhum lugar está escrito que os descendentes de Cam eram africanos, ou negros, ou que foi uma maldição para os de pele preta. Mas a concepção de uma maldição que legitima a escravidão é muito útil e agradável para os dominadores, pois justifica escolher qualquer grupo de pessoas que se queira oprimir e escravizar e atribuir-lhes a descendência de Cam.

Assim dispõe-se de mais uma apologia religiosa a escravização. Mas entendemos que o cristianismo e as passagens bíblicas utilizadas foram e, é apenas uma feição de um número de diversos sistemas de pensamentos e ideologias usados como bases para definir quem estava fora dos padrões europeu de civilização.

O pré-adamismo depois se desenvolve em poligenismo que seria a hipótese segundo o qual determinado ser ou entidade tem origem resultante de múltiplos processos independentes entre si, ou que o ser humano não tem origem comum, sendo os diversos grupos da humanidade atual descendentes de espécies distintas, mas esta teoria tornou-se ultrapassada a partir das teorias Darwinistas que deram origem ao darwinismo social, e ao ideal de branqueamento espelhado do racismo científico, do século XIX, cujas ideias fundamentaram a eugenia da superioridade ariana.

A ideia de superioridade ariana foi trazida ao Brasil pelo Conde francês Joseph Arthur de Gobineau que foi ministro da França no Brasil e conselheiro de D. Pedro II, e defendia que a mistura racial daria origem a mestiços e pardos degenerados física e intelectualmente e estéreis, e que a única saída para os brasileiros, seria o incentivo à imigração de raças europeias, consideradas superiores (SKIDMORE, 1976).

Gobineau publicou *Essai sur l'inégalité des races humaines* (Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas em 1855) que é tido como a bíblia do racismo moderno que influenciou a vários autores e a intelectualidade do final do século XIX e início do XX, e entre eles estão Artur Ramos, Nina Rodrigues, Afrânio Peixoto, Clóvis Beviláqua, Oliveira Vianna, Paulo Padro e inclusive influenciando escritores renomados como Euclides da Cunha e Monteiro Lobato (SKIDMORE, 1976).

Segundo Skidmore (1976) este conjunto de movimento de intelectuais racistas aliados a uma política nacional de embranquecimento no fim do século XIX conduziram a imigração europeia massiva e uma abolição da escravidão inacabada e realizada empurrando os negros para as margens da sociedade, mantendo-os em condições sub humana e de extrema pobreza para que se extinguissem devido as condições e mazelas sociais e assim terem êxito através das sucessivas miscigenações, ou seja, até que os negros desaparecessem por completo do cenário nacional.

Não deu certo, mas segundo a teoria do racismo científico, os negros eram cultural e biologicamente inferiores aos brancos, e entre o final do século XIX e início do século XX, a ideologia racista tornou-se hegemônico, sobre tudo na academia e nas altas esferas da sociedade, e embora, tenha mantido predomínio até os anos 30, os reflexos das teorias e das ideias racistas continuaram influenciando políticos e intelectuais por longos anos (SKIDMORE, 1976).

E o mito da democracia racial criou uma imagem positiva que não retrata a realidade do racismo que está intrínseco na sociedade brasileira. A obra de Gilberto Freyre, intitulada *Casa Grande & Senzala* de 1933, moldou a imagem do Brasil como uma democracia racial durante a fase colonial brasileira, em sua visão, os povos nativos das terras do *Novo Mundo*, os colonizadores portugueses e os negros sequestrados

de África como escravos, contribuíram de forma praticamente harmoniosa com os senhores maleáveis e escravos conformados na constituição dos hábitos, costumes da sociedade patriarcal brasileira (FREYRE, 2004).

A obra de Freyre em seu olhar etnocêntrico do *civilizador* desconsidera, na maior parte das vezes, os intensos conflitos e crueldade ocorridos entre as diferentes culturas, as resistências e disputas ocorridas no processo de escravismo. E sob tal visão, não se percebe a desumanização da população negra, o desenraizamento de suas terras para serem expostos a inúmeras situações de violência físicas e psicológicas, os homens e mulheres negras perderam o poder sobre seus corpos, sendo, as mulheres e até crianças vítimas de constantes estupros (ALVES, 2008).

O mito da democracia racial e do bom senhor e da conformidade dos negros na obra de Freyre é uma tentativa no sentido de interpretar as contradições do escravismo como episódio natural, algo extremamente condenável e desumano.

O mito da democracia racial serviu para mascarar o racismo existente no Brasil e favorecer uma elite branca dominante e mascarar as desigualdades existentes no país. Com a abolição, mantiveram-se não só as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros, mas também a ideologia que decide a diferença entre os dois, e reserva ao negro uma posição de sujeição. O processo de passagem do trabalho escravo para o trabalho livre aconteceu com bases racistas (ALVES, 2008).

2.2.3 Revoltas, Rebeliões e pressão pela Abolição

As resistências foram constantes durante todo o longo do período de vigência da escravidão negra no Brasil, e refletiu a oposição dos cativos com a sua situação. Várias foram às formas, organizações e movimentos de luta contra o sistema escravista em busca da liberdade. Os negros inconformados com a situação de cativos organizavam resistências individuais ou coletivas que se manifestava muitas vezes com suicídios, mutilações, abortos, ataques aos engenhos, incêndio de propriedades, revoltas, assassinatos de senhores, compras de alforrias, fugas e

refúgios em lugares de difícil acesso com várias formações de mocambos e quilombos ao longo do período colonial.

Segundo Caprini (2016) os quilombos no Brasil foram às primeiras conquistas territoriais dos negros insurgentes, na intenção de criar movimentos de resistência, preservação da cultura e religião de matriz africana. O Quilombo de Palmares que foi o maior do Brasil e concentrou a maior quantidade de negros refugiados que buscaram resgatar mesmo que parcialmente a sua identidade, sua cultura e religiosidade.

Durante anos a escola conceituava que a abolição da escravatura surgiu de corações imaculados que tinham por objetivo trazer a igualdade racial para o país, quando na verdade, esse sistema já dava sinais de desgaste, tanto pelas constantes insurreições e revoltas, pressões internas e externas, principalmente da Inglaterra, e o Brasil foi o último país a acabar com esse sistema.

A Inglaterra já estava na revolução industrial com necessidade de expandir seu comércio e transformar a sociedade global tornando o capitalismo uma realidade no mundo todo, e assim, a partir daí, então iniciou a pressão pela abolição, haja vista, que os escravizados não tinham como serem consumidores, diante da necessidade de expansão do mercado consumidor.

Havia a necessidade de estimular o trabalho assalariado objetivando o consumo, e para isso, havia a necessidade de acabar com a escravização para dar início ao processo capitalista. Assim,

Como líder da Revolução Industrial a Inglaterra no século XIX, tinha bons motivos para desejar o fim do comércio de escravos no Brasil. Suas indústrias as necessitavam ao máximo de mercado consumidor se o comércio de escravo fosse proibido sobriaria dinheiro para comprar ferramentas agrícolas e produtos industrializados ingleses (COTRIM, 1999, p. 52).

O verdadeiro interesse na abolição da escravatura era de cunho puramente lucrativo mais uma vez, e não humanitário, como muitas vezes foi ensinado no passado. Diante de tanta pressão, sobretudo na Inglaterra, o Brasil começou então a adotar medidas que viesse a acabar com a abolição, porém de forma bem gradual, de maneira a não causar tanto impacto na sociedade escravocrata.

3 O CENÁRIO DO NEGRO BRASILEIRO: A OPRESSÃO RACISTA E A LUTA PELA EDUCAÇÃO

*“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”
(Nelson Mandela)*

A política pública de educação para os negros, no Brasil, foi outorgada por meio da Lei 2.040 de 1871 que objetivou a manutenção das desigualdades e do racismo. O Brasil vinha sofrendo fortes pressões da Inglaterra para abolir a escravidão, desde final do século XVIII e início do século XIX, pois a Inglaterra tinha interesses econômicos e os países da Europa estavam em plena revolução industrial e avanço do liberalismo e, além disso, as colônias inglesas produziam açúcar assim como no Brasil, mas a produção do açúcar brasileiro era grande e movida pela mão de obra escravizada, o que gerava grandes lucros, pois o Brasil vendia o açúcar mais barato e fazia concorrência ao açúcar inglês. Essa situação não agradava a Inglaterra que queria expandir seu mercado consumidor e com o fim do trabalho escravizado no Brasil haveria menor produção de açúcar aumentando os lucros ingleses, e com a mão de obra assalariada haveria mais pessoas para comprar as mercadorias produzidas pelas fábricas inglesas.

O escravismo já mostrava decadência no Brasil e à lógica era expandir o mercado consumidor industrial em nível internacional organizar a produção material e implantar o processo de desenvolvimento crescente do sistema capitalista, com isso houve uma série de mudanças econômicas e sociais que iria influenciar em diversas mudanças e tomadas de decisões e que se desdobrariam na transição do sistema escravista tardio para o sistema capitalista de trabalho livre e assalariado, transição que foi gradual, longa e muito difícil.

O marco transitório e histórico foi a Lei 581/1850 ou Lei Eusébio de Queiroz decretada em 4 de setembro de 1850. A Lei concedia o direito à marinha britânica de apreender qualquer embarcação com africanos escravizados que tivesse como destino o Brasil, foi uma lei que deve ser entendida também no contexto das

exigências feitas pela Grã-Bretanha ao governo brasileiro no sentido de acabar com o tráfico de seres humanos escravizados. Os governos ingleses cobravam do Brasil uma posição favorável à recém-criada legislação britânica, conhecida como Bill Aberdeen¹⁵ de 1845. A Lei Eusébio de Queiroz teve pouco efeito prático em seus primeiros anos de aplicação.

A Lei apontava para o fim do escravismo e marcava também o início do processo de transição controlada, feita pela própria natureza de uma abolição gradual e o redirecionamento dos meios investidos no tráfico no investimento na infraestrutura necessária para o progresso das relações capitalistas, vislumbrando neste projeto a segregação dos ex-escravizados e da população negra, marginalizando-os e posterior negando-os a posse de terra, transformando de concessão em propriedade privada com a promulgação da Lei de Terras, além de privar os negros do trabalho assalariado com a política do branqueamento com o incentivo a imigração (MOURA, 2014).

Em 1871 é promulgada a Lei 2.040/1871 – Lei Rio Branco e conhecida popularmente como Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871 foi uma lei abolicionista, que considerava livre todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data da Lei. A Lei do Ventre Livre foi uma política pública que teve como principal protagonista o governo do Império e os senhores de escravizados e tinha por propósito principal possibilitar a transição do sistema de escravidão no Brasil para o sistema de mão de obra livre de maneira lenta e gradativa.

Além da libertação das crianças de ventre livre a Lei tinha três dimensões que estabelecia novas condições para a liberdade de escravizados e criava um fundo de emancipação e possibilitava a matrícula de todos os escravizados do Império (FONSECA, 2002, p. 31). E com a exigência de organizar o trabalho livre devido às pressões pelo fim do escravismo, teve que se pensar na necessidade do processo

¹⁵ Foi uma Lei que autorizava os ingleses a prender qualquer navio suspeito de transportar escravos no oceano Atlântico, proibindo o comércio de escravos entre África e América (BILL ABERDEEN, 2015).

de educação institucionalizada para os negros como seres livres com a finalidade de integração social da nova sociedade em ascensão.

Segundo Fonseca (2002), essa mudança de concepção em relação à educação dos negros tem um sentido singular, pois em 1835 foi legalmente determinado que os escravizados eram proibidos de frequentar escolas, podendo estudar apenas os homens livres. E somente anos mais tarde, por volta de 1860, que algo parecido com a escolarização se mostra como perspectiva fundamental para a vida dos escravizados e libertos, pois nesta época a escravização vinha sofrendo duras críticas e grande desgaste e resistências externas internas principalmente da população escravizada que pressionava o governo do Império para os debates para pôr fim à escravização.

Uma das principais dimensões da Lei 2040/1871 foi à liberdade das crianças nascidas de ventre livre, embora uma liberdade compulsória já que a lei previa também que os senhores poderiam usar o trabalho destes “libertos” até os vinte e um anos de idade, e:

Caso a mãe viesse a obter a liberdade, os filhos menores de oito anos de idade que estivessem sob o poder do senhor deveriam ser entregues a elas, e, no caso de alienação da escrava, seus filhos livres menores de doze anos deveriam acompanhá-la, cabendo ao novo senhor assumir as obrigações do seu antecessor. E ainda, segundo esse artigo, os filhos das escravas tornavam-se livres por sentença judicial se fosse comprovado que os senhores de suas mães submetiam as crianças a maus tratos (FONSECA, 2002, p. 30).

E no § 1º da Lei do Ventre Livre, recomenda que os ditos filhos menores fiquem em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado à indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos (FONSECA, 2002).

A Lei do Ventre Livre, Lei 2040/1871 definiu como atribuição legal a educação de libertos e seus descendentes, mas lembrando que esta Lei era regulada e construída por senhores de escravizados e instituições afinadas com seus interesses, reproduzindo novas estratégias de dominação e de permanência na

manutenção da hierarquia social e racial que se constituiu ao logo do sistema escravista.

A constituição da educação das crianças nascidas de ventre livre rapidamente perderam suas características dentro da legislação específica, se perdendo em meio aos problemas relativos à infância pobre e desvalida, representando, um relativo fracasso da chamada política de educação dos negros nascidos de ventre livre para a sua inserção em uma sociedade organizada com mão de obra no trabalho livre. Mesmo diante desta conjuntura com a intenção implícita do Império de não escolarizar, os negros aproveitaram esta simbólica abertura para a educação e aproveitaram a chance e se serviram da Lei ao máximo na conquista da inserção a educação (FONSECA, 2002).

No plano político parlamentar embora a Lei 3.353/1888 conhecida como Lei Áurea promulgasse a abolição da escravatura, este evento não representou liberdade efetiva na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre e nem garantiu os direitos básicos e nem condições dignas de vida, e sobre as ideias de libertação:

A libertação dos escravos que tem sido apresentada ao público cai por terra. Uma delas diz respeito à chamada lei Áurea que, tal como foi apresentada a sociedade é um mito. Ao contrário da ideia de magnitude da Princesa Isabel, a lei foi aprovada pelo parlamento porque no momento era a única alternativa frente as intenções revolucionárias que iniciavam profundas crises institucionais[...]. A não intervenção dos escravos é outro mito porque o fim da escravidão foi o resultado de uma das maiores mobilizações de massa já realizadas no país [...] Estes apontamentos deixam claro que em todos os momentos do regime escravocrata as resistências violentas ou não, estiveram presente (ANDRÉ, 2008, p. 133-135).

A liberdade veio de intensas lutas e não de uma espera pacífica como foi ilustrado na história eurocêntrica, e depois de libertos os negros não ascenderam econômica nem socialmente. E na economia, os negros estão na menor participação na renda nacional, na menor participação dos direitos sociais como trabalho, moradia, saúde, educação, dentre outros; os negros estão presentes nos índices de maior violência policial, presente na ideologia disciplinadora, os negros estão enraizados nos estereótipos racistas e preconceituosos de sua cultura e de seus cultos religiosos, os negros são desvalorizados em sua estética, e assim seguem as margens da sociedade. Foi abolida a escravização, mas a sociedade não se libertou do

preconceito, os negros continuam sendo vistos como ser incapaz de assumir o mesmo patamar que o branco, assim:

O ser negro é visto historicamente como um fenômeno negativo [...] o fato de serem negros, garantia a nomeação como inferiores, incapazes de progredir, de evoluir tanto nos aspectos intelectuais, emocionais e sociais, não podendo, portanto, contribuir para o progresso da sociedade que tinha uma ideologia branca/ europeia [...] O negro não era e não poderia ser civilizado, porque por mais que fosse “depurado” pelos constantes relacionamentos com os brancos, a sua natureza não permitiria as alterações necessárias para a sua evolução ao padrão hegemônico (ANDRÉ, 2008, p. 35-36).

O Estado brasileiro mesmo após 1888 e a Proclamação da República, em 1889, mantém sua postura racista frente à população negra. Uma abolição inacabada que não livrou os escravizados nem os libertos da discriminação racial e social. O racismo está encaixado em vários aspectos das vivências sociais, nas estruturas econômicas, na arena jurídica-política e nas formas de consciência, e isso nos colocou numa condição de extrema marginalidade de consequências nefastas, que se perpetua até os dias atuais.

Após a abolição, a população negra parte das senzalas para os guetos, favelas e morros e para as margens sociais e econômicas da sociedade. É nesse contexto que se dá o processo de favelamento urbano e da ocupação dos morros, palafitas, única alternativa de moradia a essa população, e cresce também o número de mortes devido à disseminação de doenças por conta das péssimas condições de vida a que estavam expostos, e é nesse período pós-abolição que cresce e se intensifica a repressão policial de controle contra os negros.

Ao que se refere à discussão acima Cavalleiro (2001, p. 28) ressalta que: “Constata-se que a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os escravos e seus descendentes foram segregados social e economicamente”.

Nesse contexto que esta grande massa de excluídos e miseráveis de raízes num passado colonial e nas sequelas que este passado produziu e que ainda não foram

ultrapassadas que Costa (1998) ao analisar o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil destaca que:

Realizada no plano político-parlamentar pelas categorias dominantes, mais interessadas em libertar a sociedade do ônus da escravidão, do que em resolver o problema do negro, a abolição significou apenas uma etapa jurídica na emancipação do escravo que, a partir de então, foi abandonado à sua própria sorte e se viu obrigado a conquistar por si sua emancipação real (COSTA, 1998, p. 529).

Abandonados à própria sorte, e sem uma reparação que os integrassem socialmente, os negros são os testemunhos vivos da persistência de um colonialismo destrutivo e de um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e agravou o racismo como forma de discriminação com aparências e habilidade revestidas por uma opressão inacreditável e que Florestan Fernandes (1989, p. 8) enfoca que:

Porque ele sofreu todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma abolição feita como revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando ser gente, isto é, cidadão comum.

Vítima das consequências sociais do racismo¹⁶ estrutural e institucional, o trabalho livre para a população negra não contou como fonte de libertação, pois ele nos coloca em competição desigual com os imigrantes europeus, já que os empregadores preferiam os imigrantes, empurrando assim os trabalhadores negros para os piores trabalhos, em vários serviços pesados e insalubres e de mais baixas remunerações, expondo-nos as margens do mercado de trabalho. Essa situação se reflete, não somente no econômico, mas que marginaliza socialmente, já que preconceito e discriminação ganham, então, novos contornos e significados e espaço de atuação na sociedade, voltados à defesa dessa estrutura de poder e privilégios. Esses fatores originam várias dificuldades, dentre elas o acesso à escolarização institucional pública (ALVES, 2008).

¹⁶ Racismo é um caso particular de discriminação em que o indivíduo, por sua cor da pele (ou raça), pode sofrer tratamentos diferenciados, no sentido de ter bloqueadas oportunidades sociais e econômicas, ou simplesmente de ser alvo de segregação (CERQUEIRA; MOURA, 2013).

A educação para os negros no Brasil sempre contou com um aparato legislativo legal, pois de forma histórica o país sempre foi complacente e tolerante com o preconceito, racismo e discriminação com essa população. Com o Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, ficava estabelecido no Art. 69 que nas escolas públicas do país não seriam permitidos matrícula e nem o direito ao ensino àqueles que padecerem de moléstias contagiosas, aos que não tiverem sido vacinados e aos escravos, e que a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. Em 1878, com o Decreto de nº. 7.031-A determinava que os negros só poderiam estudar no período noturno e, assim, foram diversas as estratégias construídas no sentido de impossibilitar o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 1878).

Uma das técnicas de valorização social empregadas pela população negra foi buscar na educação formal, a valorização. Os negros entendiam que sem a educação formal não conseguiriam melhorar de condição nem individual e nem coletivo. E mesmo sendo necessária à educação formal, esta não foi suficiente para romper com o processo de exclusão, racismo e preconceito, sobre tudo porque a escola é aparelho ideológico do estado, enquanto instituição social, também é responsável por inferiorizar os negros e por perpetuar e reproduzir as desigualdades raciais e os estereótipos. O ensino brasileiro defendeu e ainda preconiza uma educação hegemônica e predominantemente caracterizada por vivências e conteúdos curriculares impregnados do processo de embranquecimento e centrado numa abordagem eurocêntrica

E nesse processo de luta que segundo Fernandes (1989), a democracia só será uma realidade quando houver de fato igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça/cor. “Daí ser o negro uma vanguarda natural entre os oprimidos, os humildes, os explorados, enfim, o elemento de ponta daqueles que lutam por “Um Brasil melhor” ou por “Uma sociedade justa.” (FERNANDES, 1989, p. 24).

Esse seguimento é por vezes marginalizado, excluídos e defronta-se com várias formas de dominação racial hipócritas, camuflada e severa que aumenta a

exploração e diminui as oportunidades sociais, e a ideologia dominante é tão sagaz que como uma armadilha faz o negro acreditar como se ele fosse responsável pelos seus fracassos.

O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo fora do continente Africano, atrás apenas da Nigéria, que tem uma população de cerca de 170 milhões, a Nigéria é o país mais populoso da África e o oitavo mais populoso do mundo. No Censo do IBGE de 2010, a população parda e preta autodeclarada ultrapassou os brancos. O crescimento da população, sobretudo o da população negra, deveria jogar por terra os currículos e a visão imposta de valores eurocêntricos, o que infelizmente ainda não acontece.

O país conseguiu ao longo de sua história produzir um cenário de extrema desigualdade educacional, de emprego, moradia, renda, dentre outros; entre os grupos étnico-raciais negros e brancos. O Estado até pouco tempo não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados (ROMÃO, 2005, p. 9).

O sistema educacional brasileiro eurocêntrico funda-se na política discriminatória e de exclusão para com o povo negro que corresponde a 50,7% da população de acordo com os dados populacional do Censo IBGE de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), que mostra que os negros têm conquistado avanços ainda muito tímidos. As práticas pedagógicas ainda são inadequadas, não atendem as especificidades, as características e necessidades de forma adequadas e nem com ações que tratem as diversidades e relações étnico-raciais com seriedade, valorização, respeito e efetividade.

O modelo de educação brasileiro de subordinação racial é alienante para a maioria do povo brasileiro que é negro, pois os conteúdos curriculares que traziam por parâmetro o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório não contemplam as riquezas culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas e quando contemplam não são implementadas pelas instituições de ensino, e muitas vezes questionadas por professores e pais de alunos que tem a ideia cristalizada no ensino

eurocêntrico civilizador. Quanto a isso Romão ao problematizar a questão educacional no livro Coleção Educação para Todos da UNESCO na História da Educação, Escola e Legislação Educacional afirma que:

A História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro e que a história da educação brasileira funcionou como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras (ROMÃO, 2005, p. 30).

O fracasso escolar dos afrodescendentes se deve em grande parte ao modelo educacional, ao racismo institucional e estrutural, aos estereótipos negativos presentes no imaginário social brasileiro praticados e reproduzidos nos espaços escolares que também contribuem, de modo significativo para a existência de problemas de identidade e baixa estima dos negros. O professor não percebe que se na prática cotidiana a metodologia adotada favorece apenas alguns alunos, em detrimento de outros ou da maioria, é preciso que ele compreenda e tenha claro o porquê disso. É preciso questionar a que alunos esse ensino favorece e porque favorece. Sem essa compreensão, dificilmente o professor, pedagogo, gestor escolar, conseguira mudanças que levem a resultados significativos para uma educação equânime e realmente democrática.

Esses fatores contribuem para a desigualdade no acesso e permanência no ensino refletindo na defasagem educacional que acomete o povo negro. E em relação ao sistema educacional brasileiro Abdias do Nascimento pontua que:

O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero¹⁷, constitui um ritual de formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-

¹⁷ A frase de Silvio Romero é: “Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas” (NASCIMENTO, 1978, p. 94).

africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

A educação no Brasil sempre foi usada pela ideologia dominante como aparelho ideológico do estado e aparato de controle e reprodutor de desigualdades, estereótipos e privilégios das elites que historicamente têm cumprido o papel conservador de assegurar para si e para seus descendentes privilégios das mais distintas naturezas, e ainda hoje, a educação continua utilizada com este fim, pois as oportunidades de acesso e permanência da população negra à educação ainda continuam diferenciadas e mesmo com alguns avanços graças às pressões incessantes do movimento negro que sempre denunciou as situações e condições de vida da população negra brasileira, mostrando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma sucessão de entraves. E a partir destas afirmações, Althusser (1987, p. 47) reitera que:

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar.

E assim a escola, continua com métodos apropriados de exclusão e seleção e as políticas públicas educacionais formuladas pelo Estado brasileiro deixaram a população negra à margem do processo de escolarização. De acordo com Cruz (2005, p. 29) os mecanismos do Estado brasileiro para impedir o acesso à escolarização pública dos negros realizou-se em nível legislativo, por força da lei durante o Império quando se proibiu o escravizado, e até o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar não houve condições materiais para a realização plena deste direito.

O Estado brasileiro decretava uma série de leis, restrições e atos oficiais que legitimava e impossibilitava aos africanos e seus descendentes direitos políticos e sociais básicos, como por exemplo, a Lei 601/1850 ou Lei de Terras, de 1850 que definia que as terras não ocupadas passariam a ser propriedade do Estado e só poderiam ser adquiridas através da compra nos leilões mediante pagamento à vista,

e não mais através de posse, e quanto às terras já ocupadas, estas podiam ser regularizadas como propriedade privada, dando assim mais privilégios e posses aos grandes fazendeiros, políticos e latifundiários que foram os mesmos que se anteciparam a fim de impedir que negros pudessem também se tornar donos de terras com a abolição. Além de impedir o direito dos libertos à terra, também, restringiam os negros a alugar casas, andar à noite após as dez horas mesmo que liberto, entre outras restrições utilizadas pelo Estado para manter a *ordem* pós-abolição, intensificando a repressão policial contra os negros (ALVES, 2008).

A primeira Constituição Brasileira de 1824 foi uma constituição outorgada de cunho autoritário que concedia amplos poderes ao Imperador, sua base teórica era arraigada num constitucionalismo europeu. Esta constituição ocorreu numa conjuntura histórica, político e social do avanço do liberalismo e constitucionalismo no ideário econômico, político e jurídico. No campo filosófico e científico crescia também o positivismo (BRASIL, 1886).

Em seu ordenamento jurídico a Constituição de 1824 possuía um arrolamento pequeno de direitos individuais, e na questão da educação, o ensino fundamental foi relegado ao segundo plano, pois o interesse elitista era à criação de universidades para os burgueses.

A Constituição de 1824 proibia o acesso de escravos aos bancos escolares, pois a estes não era atribuído o status de cidadãos, mas assegurava a instrução primária gratuita a todo cidadão brasileiro como direito, no que incluía os negros livres ou libertos, podendo estes ingressar em espaços de instrução pública, abrindo-se possibilidades para que os negros tivessem acesso à instrução, isso não foi uma realidade! Ainda que o direito fosse garantido na lei, várias províncias impediam o acesso à escolarização dos negros, mesmo que estes fossem livres ou libertos (ALVES, 2008, p. 32). Corroborando com esta ideia, Cotrim (1999, p. 140) pontua: “Não tinham recursos financeiros para trabalhar por conta, não tinham educação para buscarem uma boa posição na sociedade, não tinham qualquer tipo de ajuda do governo.”

Assim para a população negra a educação permaneceu na esfera do desejo, pois no

ano de 1827, foi instituída a Lei Complementar à Constituição de 1824 que proibia os negros, os escravos e os pretos africanos e afro-brasileiros ainda que fossem livres, de frequentarem as escolas. Esta Lei vigorou até 1889, início da República (ALVES, 2008).

O direito à população negra ainda iria percorrer um longo caminho, pois as bases da sociedade se firmavam numa opressão racista e excludente permeada por uma série de entraves para o não acesso dos negros a cidadania e a educação institucionalizada.

Esta condição posta aos negros através de aparato jurídico e constitucional mostra que os racistas acreditavam que o acesso à escolarização de escravizados e libertos representava ameaça aos postos de poder hegemônico branco e a ordem constituída e poderia estimular rebeliões, e influências negativas *contaminando* moral e culturalmente as demais camadas da população que frequentavam as instituições públicas de ensino.

Retomando a discussão do dispositivo jurídico, com a proibição do tráfico e posteriormente com a Lei nº 2.040/1871 - Lei Rio Branco, popularmente, conhecida como Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, que foi uma lei abolicionista e estabelecia a libertação das crianças filhas (os) de escravizadas nascidas a partir daquele ano. A Lei do Ventre Livre tinha por propósito principal possibilitar a transição do sistema de escravidão no Brasil de forma lenta e gradual para o sistema de trabalho de mão de obra livre, mas sem atrapalhar o andamento econômico que era a base principal do escravismo e da acumulação primitiva. Acumulação primitiva entendida aqui como o processo histórico graças às riquezas acumuladas pelos negociantes europeus com o tráfico de escravos africanos, com o saque colonial e a apropriação privada das terras. Marx (1996, p. 370-2) assevera que:

[...] a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marca a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos são momentos fundamentais da acumulação primitiva [...]. O tesouro apesado fora da Europa diretamente por pilhagem, escravização e assassinato refluía à metrópole e transformava-se em capital.

A forma primitiva de acumulação foi substituída pela acumulação capitalista que favorece as condições econômicas dominantes. Marx (1977) afirma que a estrutura econômica, é a base sobre a qual se ergue todo o edifício da sociedade, assim, em cada modo de produção gera uma superestrutura que lhe é correspondente e que não é mais do que a expressão das relações materiais dominantes e que também se eleva como uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem determinadas formas de consciência social. Conforme enfatiza (MARX, 1977, p. 24): “A evolução política, jurídica, filosófica, religiosa, literária, artística, baseia-se na evolução econômica. Porém, todas interagem e agem em relação à base econômica”.

Marx pontua ainda que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual no geral, e que não é a consciência dos homens que determina o ser, ao contrário, o ser social é o que determina a consciência, e nesse sentido podemos expressar que embora os negros estivessem inseridos nesta lógica opressora de acumulação primitiva da economia do escravismo, essa dominação não os impediu de resistir e se recriar cultural e ideologicamente.

Ainda afirma Marx (1977) que o ser social determina a consciência e a população negra tinha consciência que estava na condição de escravizados, mas não interiorizaram a escravidão, eram pessoas conscientes de sua condição imposta por uma opressão e desamparo, e o ato de preservar não só a sua cultura, e religiosidade, mas principalmente sua identidade foram atos forjados como arma de sobrevivência e resistência que colaborou na condução de mudança social contra a opressão imposta a que estavam inseridos.

3.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

*“A liberdade não é uma dádiva,
mas uma conquista. Essa conquista pressupõe
que os negros redefinam a história,*

*para situá-la em seus marcos concretos
e entrosá-la com seus anseios mais profundos
de auto emancipação coletiva e
de igualdade racial”*
(Florestan Fernandes, 1989)

As políticas públicas referem-se a direitos assegurados constitucionalmente e são um conjunto de programas, ações e atividades governamentais, com a participação de entes públicos ou privados, que se propõe a assegurar determinados direitos de cidadania para todos ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, atendendo os anseios e demandas postas pela sociedade civil organizada.

Mas, não existe uma definição única, sobre o que seja política pública, e segundo a definição de LASWELL (1958), em linhas gerais, política pública seria as decisões e análises que implicam, responder questões de quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Já SOUZA (2006), define política pública como campo de conhecimento que coloca o governo em ação e analisa essa ação e, no momento em que seja necessário propor mudanças na direção ou curso das ações, se constituindo no estágio em que os governos democráticos retratam seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que irão gerar resultados ou mudanças no mundo real.

SOUZA (2006) ainda faz algumas críticas às abordagens que superestimam questões racionais e procedimentais das políticas públicas, que respondem que elas ignoram o fundamento das políticas públicas, ou seja, o embate em torno de ideias e interesses. Além do que ao centrarem-se nos governos essas definições obscurecem o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos.

E políticas públicas conforme Azevedo (2003, p. 38), é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os efeitos, resultados, impactos de suas ações e de suas omissões, e no caso da política educacional é tudo aquilo que um governante faz ou deixa de fazer na área educacional. No entanto, educação é um conceito muito

extenso para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que estas políticas têm foco específico na educação, aplicada às questões escolares.

No Brasil a educação é um direito universal, assim, a política pública de educação é instituída pela Constituição Federal, e a participação da sociedade na formulação, acompanhamento e avaliação desta política pública se faz através dos Conselhos de Educação em nível federal, estadual e municipal, nas Audiências Públicas, Encontros e Conferências.

Nas últimas décadas, no Brasil as características das políticas públicas têm um formato de racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado como neopragmatismo. Essas políticas têm se pautado na lógica de institucionalização das determinações de organismos internacionais, que veem principalmente na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital (GONÇALVES, 2003).

O Banco Mundial, o FMI tem exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural com vistas a implantação de políticas macroeconômicas, contribuindo para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento do superávit na balança comercial, buscando aumentar a eficiência do sistema econômico. Para que o país esteja incluído no processo de globalização capitalista, essas exigências básicas ditadas aos países periféricos, como o Brasil, se tem uma influência direta sobre as determinações das políticas públicas, sobretudo àquelas de caráter social, com cortes no orçamento e diminuição dos gastos públicos que as medidas recomendadas representam.

As políticas educacionais são entendidas como uma das políticas sociais, destarte, políticas públicas, que são um conjunto de atividades imputadas ao Estado moderno capitalista, e sua análise só pode se dar com base na compreensão do projeto social do Estado que as determina e as abriga. Gonçalves vai afirmar que:

A nova ordem mundial tem no neoliberalismo seu respaldo econômico e político, assentando-se no princípio da não intervenção estatal na economia, a fim de facilitar uma melhor mobilidade do capital. Dessa forma na cartografia geopolítica e econômica do sistema mundo, os Estados dos países periféricos passam a se conformar também a essa ideologia

apresentada pelos países centrais, como uma proposta hegemônica para a saída da crise do capitalismo, em função, dentre outras causas, do esgotamento do modelo fordista/keynesiano (GONÇALVES, 2003).

A lógica é de mínimos sociais e máximos para o econômico. O Estado neoliberal se instala e se configura como uma espécie de reforço ao capitalismo como modo de produção e de vida, aumentando cada vez mais o foço das divisões sociais, aumentando e incentivando a competitividade. A máxima fragmentação da sociedade faz parte do projeto social do Estado neoliberal, onde os diferentes grupos minoritários não conseguem constituir-se numa maioria capaz de inquirir a hegemonia em vigente, segundo Harnecker (2000), é a melhor forma para a reprodução do sistema.

As políticas educacionais brasileiras, como parte das políticas públicas surgem no cenário de globalização como forma de regulação social e de ajuste estrutural e, passam a ser elaboradas, na década de 1990, com vistas a contribuir no ajuste do Estado, na regulação social e de ajuste estrutural, neste cenário a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/1996), foi aprovada em dezembro de 1996, representa um marco político institucional completando a primeira geração do marco de reformas educacionais de Estado que tem seu prelúdio nos anos 80, e que teve na Constituição um importante marco institucional (GONÇALVES, 2003). Adequando o país as necessidades e exigências postas pela globalização e a nova ordem econômica mundial de homogeneizar os comportamentos.

Em meio a esta realidade conjuntural e na luta por direitos socialmente referenciados a uma educação pública, gratuita, crítica, multicultural, equânime antirracista e de qualidade, mais uma vez entra em cena como forma de pressão os movimentos sociais, movimento negro, sociedade civil organizada, objetivando formar cidadãos críticos e partícipes na construção de uma sociedade fraterna, justa e igualitária, e na valorização de professores com salários dignos, e na formação crítica com base em uma concepção de sociedade que tem como referência a distribuição de riqueza, inclusão social, e a democratização do ensino.

É neste contexto contraditório e de mudança nas políticas educacionais que se trava a luta por uma educação das relações étnico-racial, que no dia 09 de janeiro de 2003,

a lei que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - LEI 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais foram alteradas pela Lei Federal 10.639/2003 que é uma política pública, e também alterada pela Lei 11.645/2008 para incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena*, e dá outras providências (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639 e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2004, p. 2).

E em 10 de março de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003).

Para Moura (1988) a mudança na Lei tem raízes históricas da intensificação da luta do Movimento Negro que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco fundamental da participação dos vários movimentos sociais na sociedade, desde o momento em que as perspectivas de uma nova ordem constitucional surgiram, esses movimentos iniciaram a luta para ver suas reivindicações figurarem na nova Carta Magna. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º diz que Educação é direito social estatuído, é direito de todos e dever do Estado.

Passados cerca de treze anos da sanção da Lei 10.639/03, várias ações governamentais e civis foram desdobradas no sentido de sua efetiva implementação nas escolas. No entanto, muitos entraves ainda dificultam sua efetivação, como o preconceito, a falta de formação e capacitação de professores, material didático, a resistência de uma significativa parcela de educadores em abordar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim percebemos que o racismo é uma prática institucional e estrutural exposta neste país, e não existe comoção nacional com as injustiças sofridas pela população negra (ALVES, 2008).

A Lei passou por diversos estágios antes de ser sancionada, graças às intensificadas pressões do movimento negro das décadas dos anos de 1970 e 1980, e dos alertas de diversos pesquisadores acerca do déficit de alunos negros nas escolas e a evasão escolar deste seguimento, a ausência de conteúdos que valorizassem a história e cultura negra de forma abrangente e positiva. E um dos frutos positivos resultantes destas pressões foi o dia 20 de novembro que é comemorado o dia Nacional da Consciência Negra, mês e dia escolhido para homenagear o líder do Quilombo¹⁸ mais famoso do Brasil, Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência ao regime escravista que foi assassinado no dia 20 de novembro de 1695 (MENEZES, 2012, p. 1), inaugurando a reconstrução da identidade dos afrodescendentes a partir de uma liderança negra, e a partir 1990 em todo Brasil ocorreram movimentos intensos na luta contra a opressão desumanizadora do racismo e a favor da afirmação da identidade negra destacando em 1995 a primeira Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília, para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra, ato que na época marcou os 300 anos do assassinato de Zumbi.

Assim mais uma vez as lideranças do movimento negro entregaram no Palácio do Planalto, ao chefe de Estado Brasileiro, na época o então presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que abarcava várias propostas antirracistas, principalmente na educação como a implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino, o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educacionais controlados pela União, o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitasse a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão escolar e repetência das crianças negras (BRASIL, 2005, p. 25).

¹⁸ Quilombo - Substantivo masculino. Acampamento no mato Esconderijo no mato onde se refugiavam os escravos (QUILOMBO, 2015).

O Quilombo que era situado em Pernambuco tinha a principal função de subsistência e proteção dos fugitivos do escravismo que buscavam liberdade e dignidade humana num território livre (JORNAL DA MARCHA, 1995).

A obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas através da Lei 10.639/03 aproximam à história de ambas as margens do Atlântico com o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira sinalizando uma mudança curricular importante, notadamente para afirmar a importância dos estabelecimentos de ensino em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país com diversidade multicultural, contribuindo para uma nova visão do conhecimento, desmitificando a ideia de que os saberes e fazeres se constituíram apenas no mundo europeu.

Um dos momentos marcantes que a discriminação se faz presente na vida das pessoas é o momento de socialização via inserção escolar. São os estabelecimentos de ensino, também com as famílias, os espaços privilegiados de poder e reprodução e, portanto, também de destruição de estereótipos, de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esses acontecimentos têm sobre os indivíduos.

No ambiente escolar os professores e educadores exercem papel importante na desconstrução dos estereótipos e no processo de luta contra o preconceito e discriminação racial no país e, portanto, construirão um currículo, embasado na referida Lei e das Diretrizes, que atenda a essas demandas negadas na história oficial contada a partir do colonizador, desconstruindo discursos hegemônicos que insistem em dominar e silenciar as “minorias”.

A educação se constitui como um dos precípuos ativos e como mecanismo de mudança e transformação de um povo, a escola é lugar de construção, não só do conhecimento, mas também de identidade e valores, afeto, enfim, é através da escolarização, de forma democrática, equânime, plural, multicultural, diversa e comprometida com o ser humano na sua integridade, seus valores, no respeito às diferenças e as peculiaridades próprias de grupos e minorias, o processo de escolarização abre caminhos para a ampliação da cidadania e é essencial no processo de formação em qualquer sociedade.

Assim em março de 2003, a Lei 10.639/03 é sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que se mostra mais sensível e propenso a atender parte das reivindicações históricas do movimento negro e reconheceu o racismo institucionalizado no país apontado pela Organização das Nações Unidas (ONU), e legitimando a importância dos movimentos sociais negros nas lutas antirracistas e as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil. Passando assim a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, ao reconhecer as necessidades de intervenções de maneira positiva e ao assumir o compromisso de suprimir as desigualdades raciais, direcionando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira na construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que compuseram a construção do país. “Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2005, p. 33).

A Lei 10.639/2003 propõe novas diretrizes curriculares que devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira e história da África como constituinte e formadora da sociedade brasileira, em que os negros são protagonistas e sujeitos históricos, sendo valorizadas suas contribuições na cultura, na música, danças, culinárias, nas religiões de matriz africana, na economia, etc., a Lei também instituiu o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra que é marco fundamental na luta contra o preconceito racial no Brasil.

O Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004, por conta da Lei 10.639/03 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Visa também atender os propósitos do CNE/CP 06/2002 e regulamentar as alterações trazidas à LDBEN, articulando-se, também, a estes dispositivos o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096/90), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) que também estabelece:

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de

educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

Todos estes recursos legais, mais as pressões, reivindicações e propostas do Movimento Negro encaminhado ao longo do século XX, apontam a primordialidade de diretrizes que proponha a formulação de projetos empregados na valorização da História e Cultura dos Africanos e dos Afro-brasileiros e, assim pactuar com a educação das relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

As Diretrizes Curriculares devem ser desenvolvidas por instituições de ensino em todos os níveis, buscando atender o estabelecido na Constituição Federal que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas nos seus Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como os Artigos 26 A, 79 A, e 79 B da LDBEN - 9.394/1996, tornando obrigatório, tanto em escolas de ensino público quanto em escolas de ensino privado, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no âmbito de todo o território nacional.

Em maio de 2008 é criado o Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por iniciativa do Ministério da Educação meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605/2008 com o objetivo de desenvolver e estabeleça proposta e metas para o Plano Nacional para a implementação efetiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) alterada pela Lei 10.639/2003 em todo o território nacional. A proposta tem como um dos objetivos acelerar o ritmo de implementação da Lei 10.639/2003 em todo o território nacional, nas redes públicas e privadas.

A Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU é um documento marco na história dos direitos da pessoa humana, elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é um marco contra as atrocidades, discriminações e preconceito em todo mundo, é uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

No artigo primeiro da Declaração diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade, e no segundo artigo diz que todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A partir da Conferência Mundial que aconteceu em Durban África do Sul, em 2001, contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, constata-se um avanço das discussões a respeito da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra.

Em decorrência do avanço destas discussões e atendendo à pressão do movimento negro, culminou com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável por formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, políticas de cotas e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra, materializando um histórico de reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional, a questão racial passa a ser incluída como primazia na pauta das políticas públicas do país.

A Constituição Federal de 1988, marco inicial no ordenamento constitucional vigente, e em particular, os que se referem aos direitos e garantias fundamentais, e no enfrentamento ao racismo, na busca de uma sociedade igualitária, pluralista e, realmente, democrática, estabelece no artigo 5º, XLII, que: a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

E a Lei 7.716/1989 conhecida como Lei Caó que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, que foi alterado pela Lei 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial destinado a garantir à população negra a efetivação da

igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o enfrentamento à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, o Estatuto é um avanço no que tange a garantia de igualdade efetiva de oportunidades, e em seu parágrafo único considera que: discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/1/1989, Página 369 (BRASIL, 2010).

Fruto de anos de lutas constantes e incansáveis do Movimento Social Negro por direitos e cidadania desmistificando a falsa ideia de democracia racial e a percepção da questão racial como um mero subproduto da desigualdade socioeconômica, ideia que naturaliza desigualdades sociais e desigualdades raciais, equivocadamente mascarando o racismo, assim buscou se que o Estado Brasileiro reconhecesse o racismo institucional e estrutural característico do país e traçasse estratégias para combatê-lo.

O Movimento Negro passa a pressionar de forma mais categórica o Estado para a construção de políticas de ações afirmativas para os afro-brasileiros. As ações afirmativas são um marco na construção da ressignificação do pensamento racial brasileiro, e estas, por sua vez, têm por finalidade reparar os grupos discriminados e marginalizados da sociedade por sequelas de uma sociedade racista, discriminatória, e preconceituosa, e que:

[...] a todo e qualquer grupo social com histórico de exclusão e qualquer tipo de discriminação diante de grupos sociais hegemônicos. Populações negras e indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes físicos, idosos, jovens das periferias urbanas, trabalhadores do campo, dentre outros grupos em situação de vulnerabilidade social, podem ser alvos de tais políticas. A curto e médio prazos essas políticas visam diminuir as desigualdades sociais entre esses grupos sociais e os grupos dominantes: em longo prazo, o que se pretende é estabelecer uma substantiva justiça e equidade social, ou seja, a construção de uma sólida democracia (SILVA et al., 2010, p. 79).

Mais da metade do povo brasileiro descende de povos africanos. Assim, nos currículos escolares as culturas africanas e afro-brasileiras deveriam ser conhecidas,

valorizadas e respeitadas, o que não é uma realidade. Existe uma campanha em nível nacional iniciada pelo Centro de Estudos da Cultura Negra do Espírito Santo (CECUN-ES), entidade capixaba reconhecida em todo Brasil, para um diagnóstico da implementação efetiva do Art. 26-A da LDBEN que trata da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira em todos os níveis de ensino do básico ao superior e das modalidades e redes de ensino no Brasil, que não é efetivada, instituindo ainda o Dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, no calendário letivo.

O CECUN-ES que é uma organização sem fins lucrativos, fundada desde 1983, é pioneira no estado do Espírito Santo na luta antirracista na educação. É reconhecida como entidade negra de formação de identidade, pesquisa relacionada a condições do povo negro, defesa da cidadania e dos direitos humanos, combate à discriminação racial, econômica e cultural do povo negro, atuando na área de combate à desigualdade sócio racial principalmente na área de educação e do trabalho. É uma entidade autônoma, apartidária e sem fins lucrativos.

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme citado no Capítulo 1 (um), utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006) para a análise dos dados e empregou-se na organização desses dados a categorização conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias

CATEGORIAS
1. Modelo educacional eurocêntrico
2. A escola é reprodutora de estereótipos e preconceitos
3. Conhecimento e importância da Lei
4. Formação docente/ Capacitação
5. Identidade e empoderamento
6. O Brasil como país racista

Fonte: Elaborada pela autora

4.1 MODELO EDUCACIONAL EUROCÊNTRICO

A reflexão de nossos próprios valores, crenças e comportamentos são fundamentais para compreensão do racismo, da discriminação e preconceitos raciais e de seus efeitos no processo contínuo de formação da sociedade. E essa reflexão perpassa pelo modelo educacional eurocêntrico, que discrimina, marginaliza, exclui crianças e adolescentes negros, no cotidiano, do ambiente escolar.

Ramos et al. (2003) consideram que é inegável que vivemos em uma sociedade complexa, multicultural, plural, diversa e marcada pela desigualdade, contudo essa diversidade não se reflete apenas no âmbito cultural, mas se manifesta de maneira expressiva e contundente nas desigualdades sociais no Brasil, principalmente as que atingem a população negra, que constituem a maioria significativa da população que tem sistemática e historicamente empurrado para as suas margens.

O modelo educacional brasileiro não pode ser entendido sem levar em conta as relações entre os diversos grupos étnicos que formam esta nação, segundo Moura (1988) os quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação de modelos de hábitos e crenças, no Brasil. Por conseguinte, é imprescindível destacar que o caráter da formação do país, marcado na escravização, teve como uma de suas resultantes o surgimento de concepções e práticas racistas. Dessa forma, os negros sofrem uma violência social dissimulada que lhes ocasiona os piores índices do desenvolvimento humano, em comparação com os brancos, e que perduram até os dias atuais (BARRETO; RODRIGUES; SISS, 2013).

Nesta concepção são analisados pela categoria *Modelo educacional eurocêntrico*, a visão que os professores e pedagogos têm em relação à educação, que foram extraídos dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa ao longo das entrevistas, conforme algumas narrativas abaixo:

Professora Nzinga - *Eu acho que ainda tem muito essa visão eurocêntrica, ... a escola como um todo, não só no município de Serra tem muito essa visão eurocêntrica, é o meu ponto de vista é eurocêntrica.*

Professor Xangô - *Totalmente eurocêntrica.*

Professora Anastácia - *Sim, ainda tem muito de eurocêntrico.*

Professor Menelik - *Olha Eu acho que sim A gente ainda precisa avançar em muitas coisas e evoluir pra outro tipo de educação mais Ainda falta muita coisa pra evoluir.*

Pedagogo Adebanke - *Tem visão eurocêntrica.*

Pedagogo Yahminah – *Visão eurocêntrica, Tem um pouco.*

Barreto, Rodrigues e Siss (2013) avaliam que, se o processo educativo tiver suas bases assentadas sobre princípios racistas e excludentes, essa educação jamais será capaz de cumprir seu papel social.

Se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em territórios de equidade e respeito, um espaço adequado a formação de cidadãos (CAVALLEIRO, 2001).

O sistema educacional necessita urgentemente se comprometer com um trabalho didático pedagógico contra hegemônico quanto aos valores da cultura dominante e os atores sociais deste contexto não pode silenciar-se diante de situações geradoras das desigualdades raciais que, sempre, estigmatizam os negros (as), como se estes fossem inferiores.

Na análise da categoria - modelo educacional - constata-se na contribuição dos professores e pedagogos, o reconhecimento de um modelo educacional majoritariamente eurocêntrico. E a partir de tal constatação, questionamos o que tem sido feito para mudar esta realidade nesta escola, no município de Serra - ES.

A luta por uma educação antirracista, que promova a transformação social através da conscientização, criticidade e reflexão de um modelo dominante que não promove um ensino democrático e equânime, de fato há de ser constante e sistemática. Não podemos nos omitir enquanto educadores diante de um modelo hegemônico que estigmatiza, inferioriza e mutila o processo de construção de uma identidade negra, de crianças e jovens negros, todos os dias nas escolas, deste país. Há de se potencializar o protagonismo da comunidade escolar na luta antirracista.

4.2 A ESCOLA É REPRODUTORA DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Ao discutir sobre a reprodução de estereótipos e preconceitos (BARRETO; RODRIGUES; SISS, 2013) relatam que o sistema educacional brasileiro reproduz, com frequência, práticas de discriminação racializadas e racistas e estereótipos, num círculo vicioso que combina racismo, pobreza, fracasso escolar e marginalização social, e:

A soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política do segmento populacional negro majoritariamente aí inserido de forma subalternizada (BARRETO; RODRIGUES; SISS, 2013, p. 10).

Esses preconceitos permeiam o cotidiano das relações sociais no espaço escolar, e em relação ao significado da categoria se a escola reproduz estereótipos e preconceitos, todos participantes opinaram, como evidenciam nos trechos abaixo:

Professora Anastácia: *Acho que a escola reflete o preconceito que acontece na sociedade.*

Professora Nzinga: *Tem Sim, preconceito.*

Professor Xangô: *Sim, muito preconceito.*

Professor Menelik: *Infelizmente sim né, sempre a gente tem que tá lutando contra isso. Alguns alunos às vezes mal orientados em casa né, ou não têm orientação na família acabam reproduzindo o preconceito, infelizmente.*

Pedagogo Adebanke: *Preconceito, sim.*

Pedagogo Yahmiah: *Às vezes tem sim.*

Cabe ressaltar, que segundo Munanga (2008) as formas que se concretizam a discriminação no cotidiano escolar são multifacetadas:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro (MUNANGA, 2008, p. 46).

Munanga (2008) avalia ainda que alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, se colocam a parte do problema, como se também não fosse um reprodutor de preconceitos e por vezes não intervêm em práticas

preconceituosas e excludentes de alunos entre si e de professores com alunos, que muitas vezes não estão preparados, ou não sabem lançar mão de situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento privilegiado pedagógico para discutir questões de diversidade e conscientização e da importância em expor a riqueza que essa diversidade traz para a nossa cultura e a identidade nacional. Afirmando a constituição da diversidade ele concebe que:

A diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral; e, por outro lado, consistiria em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2008, p. 11).

Neste sentido, Munanga (2008) reconhece também que os livros didáticos não contemplaram a diversidade e tanto as crianças como os adultos negros são ilustrados e descritos por meio de estereótipos inferiorizantes e excluídos do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças e adultos brancos e de classe média.

O pensamento de Silva et al. (1989, p. 57) segue de encontro à discussão proposta acima, ao analisar o livro didático, onde pontua que ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade e superioridades raciais, as quais se conjugam com a não legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

Nesta discursão a Lei 10.639/2003 configura-se como instrumento de luta ao introduzir as contribuições dos diversos atores constituintes da história do país, desmistificando construções ideológicas e estereotipadas dominantes, extremamente nefastas para a população negra, e mesmo decorridos 13 anos da lei, o modelo educacional hegemônico ainda vigente é o mesmo, constatado nesta pesquisa. É neste sentido que o CECUN-ES luta a nível nacional pelo diagnóstico da

efetiva implementação do artigo 26-A da LDBEN, para que a lei não fique só no papel e nem somente lembrada na semana da Consciência Negra, mas que cumpra também o papel de democratizar a educação.

4.3 CONHECIMENTO E IMPORTÂNCIA DA LEI

Ao debater sobre a importância da Lei 10.639/2003 em uma sociedade conservadora, como a brasileira, toda Lei de caráter igualitário e de minorias só consegue ser aprovada quando feita sob pressão dos movimentos sociais, como o movimento negro, que ao longo de muitos anos vem lutando pela mudança na educação. E neste contexto a escola é compreendida como o berço dos conflitos, e na busca desse diálogo que propicia a troca de experiência é, nesta fase que entra a discussão da cultura afro, já sendo integrada ao currículo escolar, sendo obrigatória e amparado a partir da Lei, incluir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas de modo algum, estes conteúdos poderão ser vistos como mera obrigação ou somente como carga de conteúdo.

Diante disso, a pressão precisa ser contínua para que a Lei não fique só no papel e no imaginário das pessoas, é preciso que os professores e alunos tenham conhecimento dessa discussão e tenham formação para que saibam da importância desses conteúdos curriculares preconizados pela Lei 10.639/2003.

Nessa perspectiva, ao abordar as categorias conhecimento da lei e importância da lei estava presente a preocupação como afirmada em Barreto; Rodrigues; Siss (2013) de construir mecanismos que possibilitem o efetivo cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de se intervir, com sucesso nos procedimentos de inserção precarizada de diferentes segmentos populacionais brasileiros no processo educativo e no formato pela qual se configuram o acesso e a permanência na educação brasileira, de grupos étnicos, colocados em posição de subalternidade social e política, além de serem apresentados intervenções nos processos de formação de professores nas dimensões inicial e continuada, buscando efetiva-los sobre bases raciais e etnicamente democratizantes. E assim na fala de alguns

professores percebe-se a importância da Lei e a necessidade de se passar por cima do preconceito, como demonstrado nas falas que se seguem:

Professor Xangô: [...] eu acho importante sim, tem de ser aplicada e passando por cima de tudo quanto é preconceito.

[...] eu acho que a Lei deve ser trabalhada realmente com afinco tá, porque é uma questão muito seria, né! Principalmente no nosso meio, nas salas de aula, nas brincadeiras entres os alunos, então é muito interessante você levar o aluno a perceber, quais são as suas origens né?! E realmente valorizar isso.

Professora Nzinga: Eu conheço a Lei sim, porque eu já fiz o curso [...] mas, assim, já conhecia superficialmente e nos aprofundamos mais, no curso de especialização que houve.

[...] a gente escuta vários colegas dizendo que não há preconceito dentro da escola ou na sociedade ...e ... É algo que é evidente, eu que sou professora [...] se você faz uma roda e a menina é negra e não é bonita como exemplo, os meninos já discriminam, não querem dar a mão, porque existe um padrão de beleza, e se você é negra você tem que estar dentro daquele padrão de beleza também, nariz afilado, lábios finos ... o tempo toda a discriminação, em relação a religiosidade, é macumba, é trem do mal [...]

Professora Anastácia: Acho que é uma Lei que deve ser trabalhada de forma intensa, da sua cultura e herança negra, mas é preciso avançar mais e trabalhar de forma ampliada com a temática indígena.

Professor Menelik: Humm ... Não sei ... Fala sobre o que? [...] sim, com certeza, qualquer coisa que fale [...] qual é mesmo o nome da Lei que você falou? [...] então qualquer coisa que as pessoas venham saber a respeito de uma lei que fale sobre isso é muito interessante.

Pedagogo Adebanke: *Meu entendimento é que nós enquanto educadores temos que estar discutindo isso em sala de aula e tentando quebrar esses preconceitos e pré-conceitos que foi estipulado ao longo dos anos [...]*

Pedagogo Yahmiah: *É trabalhar um pouco da história do Brasil, tá falando um pouco dos afrodescendentes de como é importante estar se respeitando todas as raças.*

Pedagogo Adebanke: *Sim, a Lei é importante, pelo preconceito.*

E mesmo com a importância da Lei 10.639/2003, Munanga (2008), conclui que, não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes na cabeça das pessoas, esses comportamentos e atitudes são provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, acreditamos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.

Percebemos que a resistência em modificar o currículo escolar em uma abordagem de corte racial, tem como pano de fundo um motivo muito concreto, que o pensador Louis Althusser (1987), afirma ser a escola um dos principais aparelhos ideológicos do estado, sendo assim o lugar ideal para ensinar ao aluno, de maneira ideológica, elementos como: submissão, servidão, regras de como se portar na sociedade, além da reprodução das forças produtivas e saberes técnicos, isso tudo através de currículos e posturas sistemáticas, elaboradas para esse fim.

Mas, lutamos para mudar esta realidade e mesmo em meio a adversidade contraditória que se configura a escola e seu modelo hegemônico, não podemos valorizar a escola só para este fim. Buscamos com a luta pela efetiva implementação da Lei 10.639/2003, que se abram possibilidades nas instituições escolares para o desenvolvimento e estratégias que possibilitem à valorização da diversidade humana, de uma educação equânime, principalmente pela Lei elencar implicitamente que os currículos escolares hegemônicos precisam ser repensados e

reconstruídos, para que seja trabalhada na escola a Cultura Afro-Brasileira, Africana e a Indígena.

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE/CAPACITAÇÃO

No que se refere à formação e capacitação de professores Barreto, Rodrigues e Siss (2013) afirmam que esse é um dos mais importantes desafios com que as universidades vêm se defrontando contemporaneamente. Desafio de como educar e formar professores para intervir em uma sociedade diversificada por gênero, classe social, cultura, raça ou etnia, respeitando as diferenças e atuando na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Isso implica em mudança de atitude e de valores e de uma atitude de respeito frente aos diferentes sem o que, dificilmente essa escola será capaz de criar mecanismos potentes para transformar as relações de dominação e de exclusão, tanto no seu interior, quanto na sociedade ampliada.

Assim, fica evidente a importância na busca pela formação e capacitação, que se expressa na fala de alguns professores como segue abaixo:

Professora Nzinga - *Eu te falei, eu sempre me capacitei com as coisas que eu acho importante na sociedade, posterior a esta busca a Secretaria de Educação em parceria com o IFES ofereceu esse curso que teve da cultura africana de um ano. Foi um ano de duração esse curso e lógico que quando surgiu eu tô dentro né, tô sempre dentro na medida do possível, a gente tem que buscar, mas também tem que ser oferecido, e houve uma oferta e inclusive está tendo ainda.*

Professor Xangô - *Uma vez ... em 2013. A professora trabalhou a questão da África né, a questão do movimento negro na formação de história.*

Professora Anastácia - *O município ofertou uma formação fora do horário de trabalho, mas em função da jornada extensa e de demandas pessoais não deu para fazer. Houve uma formação em horário de trabalho [...] há mais ou menos 4 anos atrás e faço autocapacitação pelo site, internet [...]*

Diante disto, Munanga (2008) pontua que, a transformação da cabeça de professores é uma tarefa preliminar importantíssima, e essa transformação fará os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de estruturação da democracia brasileira, que não poderá ser totalmente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural, multicultural do povo e da sociedade brasileira.

Assim, nas percepções de Barreto; Rodrigues; Siss (2013), afirmam que é preciso uma conscientização dos professores, que em sua formação, não receberam preparo especial para o ensino das culturas africanas e indígenas e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país, como expressa nas falas a seguir, onde o professor não teve a formação e nem capacitação na temática:

Pedagogo Yahmiah – *Não, enquanto docente não recebi capacitação*

Professor Menelik - *Olha ... É.... Acho que na faculdade e depois Acho que na escola não me recordo, nestes dois anos não tive não, que eu me lembre não.*

Pedagogo Adebanke - *Não, pra dizer a verdade não tive capacitação não... a eu acho que a gente tem muita discriminação em nosso meio, pessoas que ainda não sabem como tratar essa situação ... Fica todo mundo perdido*

Barreto; Rodrigues; Siss (2013, p. 39) asseveram que:

[...] o professor, por conta própria, tem de buscar atualizações, cursos de extensão para que sejam capazes de compreender como a arte, o folclore, as músicas, sincretismo e até a origem de muitas palavras se inserem e influenciam a cultura brasileira.

Sendo assim, a importância da formação e capacitação de professores reflexivos e de novas mentalidades é um desafio no repensar da função social e cultural da escola, sobretudo da educação básica. Faz-se necessário não somente formar e capacitar professores que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade, mas a busca incessante por este conhecimento, pois o racismo é um grave problema em

nossa sociedade (GOMES; SILVA, 2006). Barreto, Rodrigues e Siss (2013, p. 18) em relação à formação afirma que:

uma sólida formação inicial e continuada teórico-prática de formação de professores, que lhes permita o reconhecimento de que o racismo e as desigualdades sociais e culturais são produções estruturais políticas históricas que contribuíram e contribuem para a exclusão da população negra, em condições de minoria, dos bens construídos socialmente, de forma que todos os professores possam ser levados a assumir a responsabilidade com a educação de todos os alunos, transformando as práticas pedagógicas excludentes em trabalho educativo antirracista no Brasil.

Desta forma, Munanga (2008) reforça que é necessária uma formação específica para os professores de ensino fundamental, com o objetivo de prepara-los para uma prática pedagógica, com as condições imprescindíveis para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

É imprescindível a articulação de práticas formativas da diversidade multicultural, étnico-racial, de inclusão de temáticas históricas omitidas no modelo dominante, na capacitação e formação de professores mais reflexivos, críticos e com nova mentalidade, repensando o papel social e cultural da escola e dos professores.

4.5 IDENTIDADE E EMPODERAMENTO

Na questão da identidade e empoderamento negro, autoestima Munanga (2006) afirma que: apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “Negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superiores (MUNANGA, 2006, p. 16). Nas narrativas de alguns professores percebe-se que a Lei por si só não conscientiza e nem favorece a autoestima:

Professora Nzinga: [...] Autoestima: A lei por si? Não, claro que não, produz, o fato de você que é obrigatório e que tem que fazer esses estudos não diz nada, simplesmente pode ter um livro lá e o professor passa aquilo ali, dá um textinho, trabalha uma semana, ou duas ou três aulas daquilo e pronto trabalhou [...]

[...] a lei diz pra você trabalhar, mas isso só conscientiza? Claro que não, é o pontapé inicial, mas ela por si só, somente a lei não, é necessário ter esses cursos, é necessário vir pessoas nas escolas, conhecer, dialogar, só a lei não dá conta disso não.

Professor Xangô: [...] o negro ainda é colocado como ser inferior, como ser que veio pra cá pra trabalhar como escravo, ainda tem aquela imagem do negro que colaborou com seu dono, ou seja como se ele aceitasse aquela condição de ser mão de obra barata, aceitasse o subemprego, o subtrabalho e eu falo com meus meninos, né, em sala de aula, não é assim. Alguém pode olhar pra vocês e ver caixa de supermercado, eu to vendo médicos, eu to vendo engenheiros, agora pra isso vocês tem que querer isso e acreditar nisso né?!

[...] eu lembro que aqui umas vezes nós fizemos, né?! Há alguns anos atrás, justamente no 21 de novembro dia da Consciência Negra né?! Nós comemoramos num sábado na escola né?! É nós tentamos arrumar negros pra desfilar, pra representar a nossa escola né?! E foi muito difícil, hoje em dia está mais fácil, porque muitas se olham e falam, eu não sou negra, eu não sou negra [...]

Aí eu falo, mas você é gente, dá uma olhada, se aceita, se reconheça, se aceita e se ame como você é, sabe?! Ai de tanto eu pegar no pé de uma aluna nossa que tem o cabelo todo encaracolado, ela adora esticar o cabelo né?! Alisar, eu falei menina você tem o cabelo tão lindo pra que alisar, porque você está mudando a sua imagem, tá virando o que? Europeia? Você quer justamente continuar naquela posição que o mundo lá fora vê e você não está se vendo né? Ai um dia ela falou sabe que você tem razão, aí ela passou a desfilar pela escola e naquele dia ela ganhou como a mais bonita da Serra, depois não só ela como várias outras, e hoje está mais fácil, eles se enxergam como tal e isso é muito importante.

Quanto a essa questão da identidade, do se enxergar, Munanga (2006) assevera que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, foram apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, e que todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e segundo uma ótica humilhante e pouco humana.

Professora Anastácia - *Ainda hoje é mais trabalhado do que no passado, no sentido de valorização, autoestima.*

Professor Menelik – *Acho que é feito da mesma maneira pra todos né?! Ai depende do caso de racismo né ai as pessoas param pra debater pra ver qual a melhor maneira, mas acho que todo mundo é tratado igual, e nessa escola eu tenho certeza que sim.*

[...] autoestima acho que sim... Acho que a lei ajuda sim.

Pedagogo Adebanke: *Se o que diz a Lei for bem trabalhada, sim.*

Pedagogo Yahminah: *A eu não sei, eu acho que não, eu acho que a Lei ela sozinha não dá conta.*

Na avaliação de Munanga (2006), essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo, tanto de língua, território, cultura, religião, situação social, dentre outros, e esses elementos não precisam estar simultâneo reunidos para deflagrar o progresso, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

E corroborando nesta direção Caprini (2016, p. 13), ressalta o papel de construção de identidade como processo histórico na qual o indivíduo, como sujeito sociológico, ao tomar consciência da sua trajetória de vida, por meio da memória coletiva e pela história e das ideologias hegemônicas de dominação, inicia a luta de resistência

contra o sistema de dominação, construindo uma identidade de resistência, criada por atores sociais que se encontram em posição e condições desvalorizadas e estigmatizadas pela lógica de dominação.

Assim, percebe-se que o modelo educacional vigente, não emancipa, não empodera e não favorece a autoestima de negros e negras, principalmente na educação infantil atuando como instrumento de dominação e reprodutora das classes sociais excluindo cada vez mais as camadas mais pobres que não tem outra alternativa a não ser a resistência.

4.6 O BRASIL COMO PAÍS RACISTA

Ao analisar as entrevistas em relação à categoria *se acha o país racista*, Barreto; Rodrigues; Siss (2013) afirmam que ninguém nega que existe racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a outro. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Tem racismo sem racista, porque ninguém se assume como racista. E essa realidade também faz parte do entendimento de alguns professores quando questionados na categoria se o Brasil é racista:

Professora Nzinga: *Altamente racista, altamente e o pior racista ainda porque é aquele que nega que é.*

Professor Xangô: *Totalmente racista.*

Professora Anastácia: *Sim, é racista.*

Professor Menelik: *Infelizmente sim.*

Pedagogo Adebanke: *Acho que é racista sim.*

Pedagogo Yahminah: *Acho que sim, é o que eu estava falando, antigamente era uma coisa mais escondida, mas de uns tempo pra cá a gente vê, igual no futebol, nas redes sociais, tá uma coisa mais explicita né, em pleno século vinte um é uma coisa preocupante, não sei se é retrocesso, é uma coisa que sempre existiu, só que uma coisa mais camuflada e aí com a expansão das redes sociais eu acho que se tornou uma coisa muito aberta e é preocupante, porque as pessoas vão vendo, não sei por qual motivo, vão achando bonito e vão ampliando isso.*

Na conclusão de Barreto, Rodrigues e Siss (2013), a elite brasileira optou na criação de uma sociedade europeia. Isso significava, para os europeus mais radicais, destroçar a cultura africana até erradicar o negro da população do país. Não com programas de genocídio, mas com a adoção de estratégias políticas públicas explícitas de branqueamento demográfico cultural, e resgatar a memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2006), além disso,

Essas memórias não pertencem somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os seguimentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuem cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2006, p. 12).

É fato incontestável que neste país racista, que ao longo do século XX, os negros, na maioria, continuaram muito pobres, enquanto os imigrantes europeus e seus descendentes tiveram empregos e incentivos e foram melhorando suas vidas e prosperando até chegar às posições de comando político e social, partilhando o poder com as antigas elites dominantes. Para os negros ficava a expectativa de lutar pela conscientização desta realidade, compreender suas causas e, através de muito esforço, lutar por transformação que visassem à melhoria de suas condições sociais, econômicas e políticas de vida (BARRETO; RODRIGUES; SISS, 2013).

O racismo e as desigualdades no Brasil estão diretamente ligados ao modelo econômico e educacional, à cultura e formação profissional que determina o lugar

do periférico e os de bairros nobres. São incontestáveis as desigualdades que vivenciamos neste país, onde a educação pública é voltada para a mão de obra barata da base da pirâmide social, enquanto o ensino privado marca a entrada nas mais renomadas universidades públicas ou privadas para aqueles (as) que vão ocupar os melhores empregos e ocupar o topo da pirâmide social, só pelo fato de a divisão social se mostrar em modelo de pirâmide já mostra as desigualdades do modelo econômico e o modelo educacional tem este poder de controle social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A característica marcante da sociedade brasileira está em sua composição constituída por diferentes grupos étnico-raciais, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo. No entanto, nossa história é marcada por racismo, desigualdades e discriminações, especificamente contra negros e índios, impedindo, desta forma, seu pleno desenvolvimento econômico, político, educacional e social.

O racismo na educação se apresenta de forma institucionalizada no sistema educacional brasileiro e, se manifesta de várias formas, através de inúmeras facetas, motivadas por racismo, discriminação e preconceitos, evidentes e presentes no espaço escolar. Esse sistema excludente e omissivo acaba por definir o trajeto escolar dos estudantes negros naturalizando o racismo e evidenciando as dificuldades que a escola tem em expor e de enfrentar o problema, mesmo com as várias ações para uma educação das relações étnico-raciais.

O resultado desta pesquisa aponta para o fato que, apesar dos 13 anos de Lei 10.639/2003, ainda há muito que avançar, pois os conteúdos curriculares eurocêntricos hegemônicos de conservação dos limites do controle social e da alienação legitimadora dos valores da classe dominante continuam os mesmos.

Sobretudo com o silenciamento das escolas, sobre as dinâmicas de uma educação das relações raciais, tem permitido que seja transmitido ao alunado uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos profissionais da educação, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais à população negra.

Ademais se constatou que a escola não possibilita o reconhecimento de pertencimento e de valorização de identidade étnica/racial de povos tradicionais, como é o caso dos afrodescendentes. Enquanto instituição de formação de cidadania, a partir de conhecimentos, a escola mantém-se não implicada em mudança de racionalidade em prol das desigualdades sociais.

A falta de reconhecimento e pertencimento de nossa identidade traz grandes prejuízos emocionais, e a falta de valorização indentitária de nossas raízes negras nos limita a compreender a complexidade da nossa identidade e nem nos afirma pela nossa cor de pele ou tipo de cabelo. E um dos papéis da escola é mostrar essa identidade racial de maneira positiva e afirmativa, desvinculando dos estereótipos preconceituosos e racistas que predominam nos livros didáticos, na mídia e nos meios de comunicação.

Uma boa ação afirmativa seria valorizar personagens negros em diferentes funções sociais, introduzindo escritores, personagens, artistas, cientistas africanos e afrodescendentes no planejamento das aulas, possibilitando que os alunos se identifiquem positivamente e reconheçam sua identidade como protagonistas da própria história de sucesso como qualquer outro ser humano.

O Brasil é um país racista, pontuam suas raízes históricas e as práticas racistas discriminatórias e estereotipadas disseminadas no cotidiano escolar não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda nossa história, e a prova disso é o racismo institucional e estrutural que resiste em implementar a história e cultura africana e afro-brasileiras garantida em Lei, nas escolas. E corroborando também, ainda existe o preconceito de alguns profissionais da educação e a falta de interesse do município em fornecer uma capacitação adequada e de qualidade, com carga horária que contemple a necessidade e importância do tema.

A escola não é imparcial e acaba por impor uma cultura eurocêntrica que considera legítima, impossibilitando outras manifestações culturais que contrariam a ideologia dominante. Há consequências desastrosas na vida de estudantes, sejam crianças ou adolescentes que sofrem com a evidente diferença de tratamento por parte dos educadores e colegas. São representações estereotipadas, caricaturadas nos livros didáticos e murais, com exaltação de um único padrão de beleza europeizado. Além disso, há lacuna da história de nossos ancestrais que é contada apenas com o olhar eurocêntrico. O aluno se vê descendente apenas de um povo sem história, escravizado e inferiorizado pelos mais diversos e cruéis mecanismos. Sendo a

escola assim, um ambiente estigmatizado, de tratamento desigual e hostil, e por vezes, insuportável aos alunos negros.

A escola por vezes desempenha o papel de depósito de crianças, adolescentes e jovens, onde oferece os conhecimentos úteis ao mercado de trabalho e servindo ao sistema de acumulação de capital que exclui os mais pobres reproduzindo o sistema de classes.

Diante desta contextualização chama a atenção à importância da participação e do controle social, sem os quais seria impossível pensar em uma forma de regulamentação legítima para a importância e implementação da Lei 10.639/2003, que ainda tem muitos desafios para se tornar uma realidade efetiva, na busca de uma educação democrática, equânime, multicultural e antirracista.

De acordo com a pesquisa têm professores que nem conhecem a Lei e nem sabem do que se trata, e por vezes, no município de Serra - ES o cumprimento da Lei 10639/2003 relacionado à temática racial fica relegada a comemorações pontuais do dia da Consciência Negra de forma folclórica e caricatural apenas, embora todos os professores e pedagogos pesquisados achem importante inserir a temática de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, só alguns professores que por iniciativa própria por se identificar com o tema, buscam inserir em suas práticas pedagógicas cotidianas, estes conteúdos.

Assim, percebemos que o artigo 26-A da LDBEM, modificado pela Lei 10.639/2003, ainda não atingiu de forma satisfatória as escolas do município de Serra-ES, e nem em grande parte das escolas brasileiras. Não conscientizou, não sensibilizou ou formou grande parte de educadores nesta temática, pois a escola entende que cumpre seu papel de valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira “concedendo” um pequeno espaço na agenda do mês de novembro para que o alunado possa participar de roda de capoeira, de samba e desfile, fazendo com que as comemorações do dia 20 de novembro, em alguns casos, mais segreguem e excluam, sendo desta forma, descontextualizada.

Desta forma, percebemos nas análises das entrevistas, que são muitos os desafios a serem vencidos, desde a capacitação, a busca de uma carga horária flexível que possibilite estudo, especialização, capacitação, planejamento, mas também para diálogos e trocas de experiências pedagógicas. A escola mesmo sendo aparelhamento ideológico de Estado, ela não pode ser vista apenas como instrumento de dominação, é através dela que se busca a superação da realidade vigente, de uma escola democrática, e pensar a escola numa democracia racial é entender que todo alunado deve ter espaço assegurado e garantido em todas as atividades e disciplinas escolares. E pensar o mês da consciência negra, culminando de um projeto coletivo global e diário.

A escola tem função formadora, e, portanto, os currículos hegemônicos de controle precisam ser modificados reconhecendo a educação multicultural e antirracista, a necessidade de formação continuada e o reconhecimento da dívida histórica do Estado com os negros deste país, podendo proporcionar caminhos na construção de uma sociedade sem preconceitos, mais justa e que respeite e valorize as diferenças.

Nunca é demais afirmar que as transformações na educação se constituem em uma luta coletiva que, para o seu pleno êxito, necessitam do envolvimento e compromisso de gestores, profissionais da educação, ativistas sociais, entre outros sujeitos políticos, para a efetivação de uma política pública de grande importância, tencionando a construção de um país mais democrático e equânime, que reconheça os direitos humanos da população negra, pois as práticas educacionais continuam mantendo o modelo eurocêntrico que mutila e deforma a construção da identidade de crianças, adolescentes e jovens negros, uma educação que não empodera, não emancipa, não melhora a autoestima, em um país que se mostra altamente racista e classista.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ANDRÉ, M. C. **O ser negro**: a construção da subjetividade em afro-brasileiro. Brasília, DF: LGE, 2008.

AUTÓCTONE. In: Dicionário Online de Português. Disponível em: <www.dicio.com.br/autoctone/>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION. **A história do racismo e do escravismo**. 2012. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=0NQz2mbaAnc>. Acesso em: 10 maio 2015.

BILL-ABERDEEM. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bill_Aberdeen. Acesso em: 10 maio 2015.

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, C. **Negros**: o Brasil nos deve milhões: 120 anos de abolição inacabada. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2008.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. D. et al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARRETO, M. A. S. C.; RODRIGUES, A.; SISS, A. (ORG.). **Africanidades**: produções indenitárias e políticas culturais. Vitória: EDUFES, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Editora 70, 2006.

BÍBLIA, Português. **A bíblia sagrada**: antigo e novo testamento. Brasília, DF: Sociedade Bíblia do Brasil, 1993.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2003. Seção 1, p. 1

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional para a implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <www.mp.pe.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. _____. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: proposta de plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: Lei 10639/2003. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Brasil: 500 anos de povoamento/IBGE**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004

_____. Senado Federal. Lei 12.288/2010 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPRINI, A. B. A. **A formação docente e história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo**: Desafios e Perspectivas. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014.

_____. **Educação e diversidade étnico-racial**. Jundiaí: Paco Editora, 2016.

CASTELLS, M. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CERQUEIRA, D. R. C.; MOURA, R. L. **Vidas perdidas e racismo no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2013.

COSTA, E. V. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COTRIM, G. **História global**: Brasil e geral. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

DIÁSPORA. África sala. Disponível em: < <http://documentslide.com/documents/africa-sala.html> >. Acesso em: ago. 2015.

ESCRAVO. In: Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/escravo/1009/>. Acesso em: 23 ago. 2015.

ETNOCENTRISMO. In: Dicionário priberam da língua portuguesa. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/etnocentrismo>. Acesso em: 28 jun. 2016.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELTIS, D. **Um breve resumo do tráfico transatlântico de escravos**. Disponível em:< <http://www.geledes.org.br/primeiras-viagens-negreiras/#gs.cPRqx2U>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIA conhecer fantástico: escravidão. 8. ed. São Paulo: On Line, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARNECKER, M. **Tornar possível o impossível: à esquerda no limiar do século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/indicadores.php>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **Estado do Espírito Santo**, 2015. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320010>. Acesso em: 21 abr. 2015a.

_____. **Território brasileiro e povoamento: negros: regiões de origem dos escravos negros**. Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros.html>. Acesso em: 19 abr. 2015b.

JORNAL DA MARCHA. **300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares**. São Paulo: Sindicato dos bancários de São Paulo, 1975.

KI-ZERBO, J. **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

KONDER, L. **O Que é dialética**. São Paulo: Brasília, DF, 2008.

LASWELL, H. D. **Política: quem obtém o que, quando, como**. Cleveland: Meridian Livros. 1958

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. _____. **O manifesto comunista**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MINAYO, M C. S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO, 2004.

MELANINA. In: Dicionário Pribera da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/melanina>>. Acesso em: 21 set. 2015.

MENEZES, J. B. **Boletim informativo: Igualdade racial: mês da consciência negra**. Serra ES: CDDH, 2012.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, G. Negro, Cociedade e Constituinte. **Rev SP Persp**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 64-8, abr./jun. 1988.

MONTEIRO, E. **Paleoantropologia para iniciantes**: um curso ilustrado sobre a evolução biológica humana. 2009. Disponível em: <www.paleoantro2.dominiotemporario.com/doc/manual2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MONTESQUIEU. **O Espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica. 2006

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASSIF, L. **1 em cada 4 professores de escolas públicas brasileiras é temporário, diz Ipea**. 2014. Disponível em: <www.jornalggn.com.br/noticia/ipea-um-quarto-dos-professores-de-escolas-publicas-sao-temporarios>. Acesso em: 19 set. 2016.

NAVIO negreiro. 2009. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/navio-negreiro/#gs.cPRqx2U>>. Acesso em: 10 maio 2016.

NAVIO negreiro. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Navio_negreiro>. Acesso em: 10 set. 2015.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 12 maio 2015

PALEONTOLOGIA. In: Dicionário online de português. Disponível em: <www.dicio.com.br/autocitone/>. Acesso em: 02 maio 2016.

PEIXOTO, A. J. (Org.). **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2003.

- PENA, R. F. **África subsaariana**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/Africa-subsaariana.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2015.
- PRÉ-ADAMISMO. In: Dicionário da língua portuguesa sem acordo ortográfico. Porto: Porto Editora. Disponível em: <www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa/pré-adamismo>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- PLANTATION. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <www.wikipedia.org/wiki/Plantation>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- PRAEADAMITAE. Portal europeana. Disponível em: <www.europeana.eu/portal/record/9200386/BibliographicResource_3000044712626.html>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- QUEIROZ, S. R. R. **Escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Ática. 1987.
- QUARESMA, R. A. **Ética, direito e cidadania: Brasil sociopolítico e jurídico**. Curitiba: Juruá, 2008.
- QUILOMBO. In: Dicionário priberam da língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/quilombo>>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- RAMOS, M. N. et al. **Diversidade na educação: reflexos e experiências**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.
- SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad Pesq**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.
- SILVÉRIO, V. R. (Coord.). **Síntese da coleção história geral da África: pré-história ao século XVI**. Brasília DF: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
- SILVA, C. R. et al. **As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: uma cultura universitária inovadora**. Universidade e sociedade. Brasília, DF, ano 20, n. 46, jun. 2010.
- SILVA, M. J. L. et al. **Pedagogia multirracial: proposta curricular**. Rio de Janeiro, 1989.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, B. A. **Direitos humanos e igualdade racial: planejamento estratégico: agenda 21- 2007-2027**, Serra, ES: SDH, 2008.
- SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

THOMAS, G. **Política indigenista dos portugueses no Brasil: 1500-1640**. São Paulo: Loyola, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro por meio deste termo, que concordo em ser entrevistado (a) e participar da pesquisa referente ao projeto intitulado “A Lei 10.639/2003: política pública da diversidade cultural e enfrentamento do preconceito racial” desenvolvido pela pesquisadora Jussara Bezerra de Menezes que será resultado do trabalho de Dissertação de Mestrado do Curso de Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Fui informado (a) ainda que a pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva. Afirmando que aceitei participar espontaneamente, sem receber qualquer incentivo e a ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, que tem como objetivo geral: descrever sobre o desvelamento de práticas pedagógicas para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003. A pesquisa é de natureza qualitativa, documental, bibliográfica e de campo com entrevistas, inspiradas no método fenomenológico, com pedagogos e professores de uma Escola Pública Municipal. Fui informado (a) que a pesquisa apresenta riscos mínimos por possível quebra de autonomia ou utilização de dados inadequados, pois a pesquisa se propõe a desvelar a realidade das relações etnicorraciais na educação a partir da Lei 10.639/2003. Estes riscos serão amenizados pela não identificação dos entrevistados e total garantia de privacidade e sigilo de suas contribuições. E de benefícios a partir do desvelamento de experiências pedagógicas a obtenção de dados que corroborem para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 e contribuir no combate ao racismo, preconceito e discriminação ainda presentes na escola. Fui informado(a) ainda, que somente a pesquisadora e a sua orientadora terão acesso às minhas informações e as mesmas ficarão sob a guarda da pesquisadora, por até 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa, quando então serão descartadas de maneira adequada. Estou ciente que posso me retirar dessa pesquisa e também me recusar a dar alguma informação a qualquer momento, sem qualquer constrangimento. Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da

pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas junto a pesquisadora Jussara Bezerra de Menezes por meio do telefone (27) 99930-9005 e pelo e-mail: ju_psol@hotmail.com, bem como, pelo telefone da Prof.^a Dr.^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva (27) 3334-3543 e pelo e-mail: angela.silva@emescam.br e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória -EMESCAM (CEP/EMESCAM), telefone: (27) 3334-3586. Após a pesquisadora ter lido e me explicado o conteúdo deste Termo de Consentimento e eu não tendo nenhuma dúvida, me encontro em condições de assinar as duas vias, junto com a pesquisadora, sendo que uma via ficará comigo e outra com ela. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Vitória, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) participante
CPF:

Assinatura da pesquisadora
CPF: 009816977-71

Av. Nossa Senhora da Penha, 2190 Santa Lúcia Vitória/ES - CEP: 29045-402 – Tel: (27) 3334. 3500

APÊNDICE - B – Formulário de Entrevista

Identificação do Profissional:

Profissão:

Cargo que ocupa nesta escola:

Tempo de trabalho no cargo nesta escola:

Sexo:

Idade:

Questões

Em sua opinião a escola é espaço de reprodução de preconceitos?

Você acha que o modelo de educação tem visão eurocêntrica?

Qual o seu entendimento sobre a Lei 10.639/2003?

Qual a sua opinião em relação à Lei 10.639/2003?

Você acha que existe a necessidade ou importância dos conteúdos exigidos pela Lei? Por quê?

Você acha que os conteúdos curriculares da Lei 10.639/2003 somente devem ser aplicados em salas de aula ou escolas com alunos negros e/ou afrodescendentes? Por quê?

Na concepção atual da educação como você acha que é a construção da identidade do negro e afrodescendente?

Você acha que a Lei 10.639/2003 contribui para a construção da identidade e ela favorece a autoestima?

Você acha que a partir da Lei 10.639/2003 o educador passa a ter um olhar mais crítico em relação aos conteúdos trabalhados?

O que você entende por história e cultura afro-brasileira?

Você ensina temáticas relacionadas à Lei 10.639/2003?

Em sua visão quais são as dificuldades em aplicar a Lei 10.639/2003?

Você tem conhecimento de alguma forma de apoio, acompanhamento ou avaliação por parte da escola relacionada à Lei 10.639/2003?

Você enquanto docente recebeu capacitação em relação à Lei 10.639/2003?

Você acha importante uma política de formação para os docentes em relação à Lei 10.639/2003?

Enquanto docente você acha importante a educação permanente no sentido de demolir estereótipos e preconceitos?

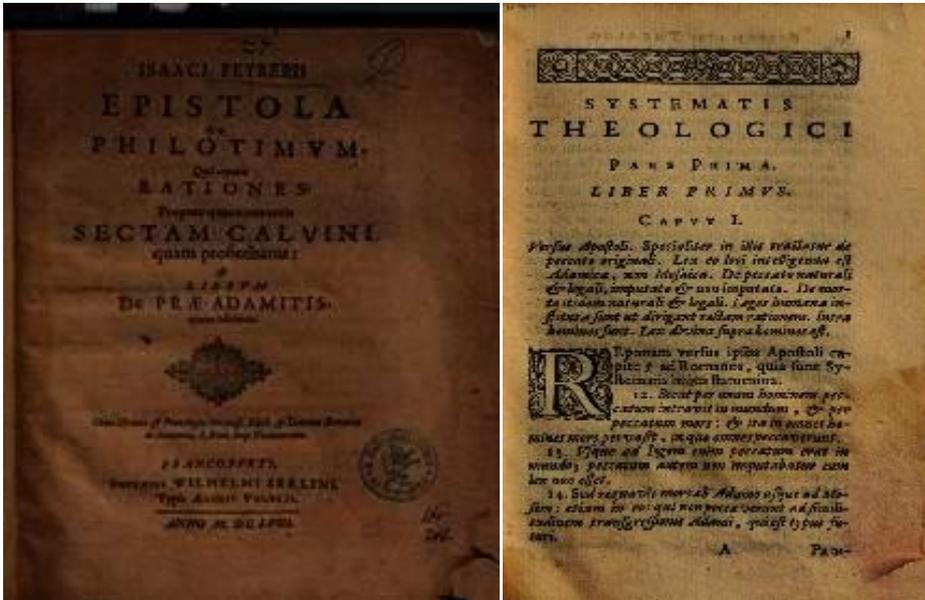
Você conhece o Kit do Projeto “A Cor da Cultura”?

Em sua opinião, você acha que o Brasil é um país racista?

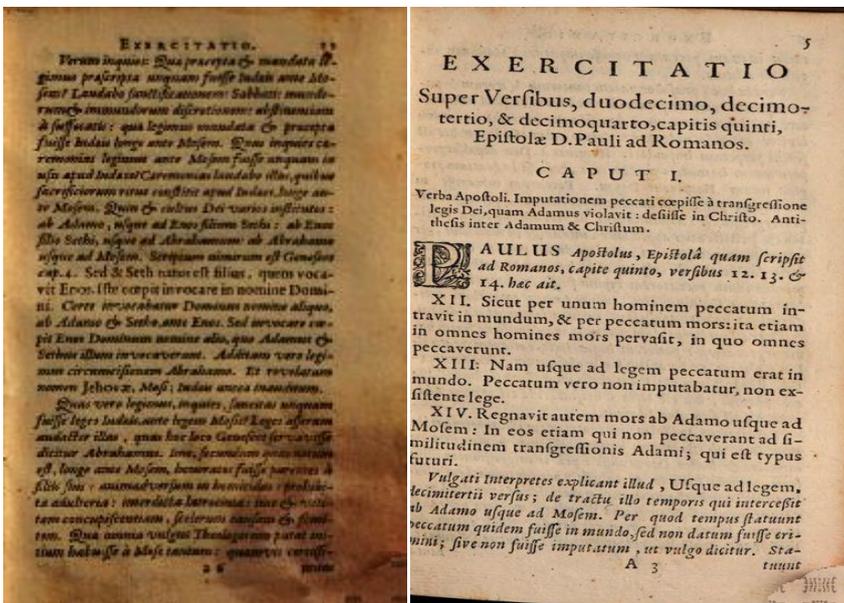
Em sua opinião, estes conteúdos trazem conhecimentos importantes acerca da identidade dos brasileiros, seja qual for sua raça/ cor / etnia?

ANEXOS

ANEXO A - Partes do livro praeadamitae de Isaac de La-Peyrère



Fonte: Præadamitæ (2016)



Fonte: Præadamitæ (2016)