



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS

**IDENTIDADE NEGRA E RECONHECIMENTO:
INTERROGANDO A LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS
DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB**

Christiane Soares Carneiro Neri

**João Pessoa – PB
2011**

CHRISTIANE SOARES CARNEIRO NERI

**IDENTIDADE NEGRA E RECONHECIMENTO:
INTERROGANDO A LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS
DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. José Ernesto Pimentel Filho

João Pessoa -PB
2011

N445i

Neri, Christiane Soares Carneiro.

Identidade negra e reconhecimento: interrogando a lei 10.639/03 nas Escolas do Município de João Pessoa/ Christiane Soares Carneiro Neri.- - João Pessoa : [s.n.], 2011.

148f.

Orientador: José Ernesto Pimentel Filho.

Dissertação(Mestrado)-UFPB/CCJ.

1.Direitos humanos. 2.Identidade negra. 3.Multiculturalismo. 4.Educação intercultural. 5.Ideologia.

UFPB/BC

CDU: 342.7(043)

Christiane Soares Carneiro Neri

**IDENTIDADE NEGRA E RECONHECIMENTO:
INTERROGANDO A LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS
DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB**

Aprovada em ___/___/2011

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Ernesto Pimentel Filho

(Orientador)

Prof. Dr. Élio Chaves Flores

(Membro Interno)

Prof. Dr. Gustavo Raposo P. Feitosa

(Membro Externo)

A meus filhos, Isabele, Luiz Alberto e Ana Catarina, amor puro e verdadeiro, dedico minha vida, porque qualquer coisa só faz sentido por eles e com eles.

AGRADECIMENTOS

Com a conclusão do trabalho, percebo claramente a necessidade de agradecer, de dizer obrigada aos personagens coadjuvantes que me acompanharam nessa grande aventura e que, em cada momento e a seu modo, deixaram suas contribuições para a finalização dessa dissertação: familiares, amigos, professores e pessoas anônimas que não se furtaram a ajudar na pesquisa de campo. Mas a algumas pessoas tenho que fazer um agradecimento especial:

A Deus, que, com um propósito misterioso me ergueu depois da tempestade e me abriu um novo e maravilhoso caminho rico em provações e conhecimento.

À minha amada mãe, Ana Lúcia, incansável no propósito de me fazer feliz e cujo suporte foi, como sempre, decisivo para eu chegar até aqui.

A meu marido, Edson, que mesmo não querendo agradecimento, faz jus a ele, por ter sido interlocutor frequente e ponderado nos incontáveis diálogos e trocas intelectuais que tivemos e, acima de tudo, pelo amor, companheirismo, paciência e apoio irrestrito (econômico, psicológico, espiritual, afetivo).

Aos meus filhos, Luiz Alberto e Ana Catarina, por simplesmente existirem e Isabele, por velar por mim.

À minha cunhada, Eveline, que sempre acreditou e incentivou e sem cuja ajuda esse sonho não teria começado.

Aos meus irmãos torcedores, Júnior, Fábio e Eduardo.

Aos meus sogros, Vera e Edson, por confiarem e acreditarem em mim.

À minha funcionária e amiga, Cleide, por sua dedicação à minha família como se fosse sua, proporcionando-me tranquilidade, segurança e confiança.

A meu orientador, prof. Ernesto, por ter sido presente, paciente e compreensivo.

OBRIGADA!

RESUMO

NERI, Christiane Soares Carneiro. **Identidade negra e reconhecimento: interrogando a Lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa/PB.** João Pessoa: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas – UFPB, 2011.

O presente trabalho, em seu início, dedica-se a estudar a trajetória da construção identitária negra no Brasil a partir do advento polêmico da abolição e da precária integração do negro na sociedade de classes, fazendo-o principalmente com base nos estudos de Florestan Fernandes. A partir da análise desse momento histórico, defende-se que sua repercussão na vida dos negros influenciou profundamente a formação da identidade negra, e acabou por demandar a atuação do Movimento Negro no sentido de fazer mover as estruturas sociais e políticas fortemente sedimentadas em referenciais negativos e estigmatizantes. A reversão de tais referenciais ideologicamente criados é proposta aqui a partir da educação, notadamente da educação intercultural, sob o viés antirracista. Analisa-se a efetividade da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão, no currículo oficial da rede básica de ensino, da temática História e Cultura afro-brasileira e africana, como meio conducente à promoção da igualdade racial a partir da investigação da realidade de sua aplicação no âmbito das escolas municipais de João Pessoa. O trabalho estrutura-se metodologicamente nos conceitos de ideologia, identidade, multiculturalismo e interculturalidade, consistindo esta última na principal sustentação conclusiva do autor. São autores teóricos que fundamentam este trabalho: Charles Taylor e Stuart Hall.

PALAVRAS-CHAVES: Identidade negra, Ideologia, Multiculturalismo, Educação intercultural

ABSTRACT

NERI. Christiane Soares Carneiro. **Black identity and recognition: inquiring about Brazilian Federal Law n. 10.639/03 at municipal schools in the city of João Pessoa/PB.** Dissertation (Master's Degree) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

This paper begins with the study of the trajectory of Black identity construction in Brazil from the controversial Abolition of Slavery and the precarious integration of Black people in class society, based mainly on the studies of Florestan Fernandes. Building on the analysis of that historical event, it is argued in favor its social impact on Black people's lives has had far-reaching effects on shaping Black identity and has finally required Black Movement's action meant to move political and social structures based on deep-rooted discriminating and stigmatising standards. Reversal of these ideologically based standards is argued to be possible through education, chiefly intercultural, with anti-racist bias. It examines the effectiveness of Brazilian Federal Law n. 10.639/03, which made mandatory the inclusion of Afro-Brazilian and African Culture and History in primary education school curriculum, as a means for promoting racial equality through the inquiry of its application at municipal schools in the city of João Pessoa. The paper is methodologically structured on the concepts of ideology, identity, multiculturalism and interculturality, with this last one as the main proposed conclusion reached by its author. It is built on the work of the following theoreticians: Charles Taylor and Stuart Hall.

KEYWORDS: Black identity, Ideology, Multiculturalism, Intercultural education.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| RESUMO..... | vii |
| ABSTRACT..... | viii |
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1 – O NEGRO E A SOCIEDADE BRASILEIRA PÓS- ESCRavidÃO: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA..... | 17 |
| 1.1 Breves considerações sobre a escravidão..... | 17 |
| 1.2 Notas sobre a escravidão no Brasil..... | 21 |
| 1.3 Formação miscigenada da população brasileira..... | 24 |
| 1.4 Processo social patológico e a inserção do negro na sociedade de classes..... | 28 |
| 1.4.1 Legado da escravidão: a construção do pensamento racial..... | 29 |
| 1.4.2 O pensamento racial e a adaptação do ex-escravo na sociedade brasileira pós-escravidão..... | 34 |
| CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO E O RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES NOS ESPAÇOS MULTI/INTERCULTURAI..... | 45 |
| 2.1 Multiculturalismo: entre a igualdade e a diferença..... | 45 |
| 2.2 Sociedade multicultural e afirmação identitária..... | 51 |
| 2.3 Identidade negra: o desafio da superação da ideologia racial brasileira e o mito da democracia racial..... | 51 |
| 2.3.1 Ideologia e dominação..... | 58 |
| 2.4 Identidade negra: ecos da ideologia racial brasileira..... | 64 |
| CAPÍTULO 3 – ENTRE A LEI E A EXPERIÊNCIA..... | 74 |
| 3.1 Uma lei sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana para todos os brasileiros..... | 74 |
| 3.2 Lei 10.639/03: dos gritos ao silêncio..... | 78 |
| 3.2.1 Os gritos: a luta do Movimento Negro pela superação das desigualdades através da educação..... | 81 |
| 3.2.2 O silêncio: a tramitação legislativa da Lei 10.639/03..... | 94 |
| 3.3 O ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana: à procura de efetividade da lei..... | 105 |
| 3.4 Contexto da investigação..... | 106 |
| 3.5 As vozes dos professores..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| 3.6 Enfim, a efetividade?..... | 114 |
| 3.6.1 A efetividade da Lei 10.639/03 a partir do discurso docente..... | 117 |
| CAPÍTULO 4 – INTERCULTURALIDADE COMO PROPOSTA EDUCATIVA PARA O RESGATE DA IDENTIDADE NEGRA..... | 122 |
| 4.1 Modelo intercultural..... | 122 |
| 4.2 O papel dos valores na construção de uma educação intercultural..... | 127 |
| 4.3 Educação intercultural e o resgate da identidade negra..... | 129 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 137 |
| REFERÊNCIAS..... | 140 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CCJC – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados.

CE – Comissão de Educação do Senado Federal.

CECAPRO – Centro de Capacitação dos Professores do Município de João Pessoa.

CECD – Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados.

CF – Constituição Federal.

DOU – Diário Oficial da União.

FNB – Frente Negra Brasileira.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MNU – Movimento Negro Unificado.

PL – Projeto de Lei.

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PT – Partido dos Trabalhadores.

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEDEC – Secretaria de Educação, Esportes e Cultura do Município de João Pessoa.

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

TEN – Teatro Experimental do Negro.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

INTRODUÇÃO

Seguindo a tendência internacional de positivação dos direitos humanos, iniciada com as primeiras declarações de direitos dos séculos XVII e XVIII e intensificada após a Segunda Guerra Mundial, o Estado brasileiro passou a reconhecer às pessoas uma série de direitos básicos, tomados como indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e mais tolerante. Com efeito, após o processo de democratização, sobretudo com o advento da Constituição Federal de 1988, o Brasil deu um salto quantitativo e qualitativo no seu repertório normativo voltado à proteção e promoção dos direitos humanos.

Atentos à importância da educação na evolução do respeito aos direitos humanos, os governos federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais têm elaborado e implementado políticas públicas na área educacional, a exemplo das cotas para negros e índios nas universidades públicas e certas campanhas educativas. Sob esse aspecto, importante instrumento foi a formulação, em 2004, do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** pelo Governo Federal, através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Esse documento passou a sistematizar as diretrizes e as ações orientadoras das políticas de fomento aos processos de educação, formal e não formal, em Direitos Humanos. Outro passo relevante foi a instituição da Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei n.º 9.394/96, Lei de 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 africana". Desde 2003, quando entrou em vigor a lei, essa temática representa a criação de um espaço e momento próprios dedicados à educação para a igualdade racial nas escolas.

A despeito da extensa positivação, o gozo dos direitos fundamentais não tem andado *pari passu*. É cediço que ainda existe um abismo entre os marcos normativos e a realidade de grande parte dos brasileiros no que concerne aos direitos humanos e sua efetivação.

Em relação ao tema da igualdade racial referido modelo se reproduz. A discriminação de qualquer natureza entre as pessoas é vedada expressamente no *caput* do art. 5.º da Constituição de 1988, bem como o mesmo dispositivo, em seu inciso XLII, considera a prática de racismo crime inafiançável e imprescritível. Por sua vez, a Lei n.º 7.716/1989, com atualizações dadas pela Lei n.º 9.459/1997, tipifica as infrações

relacionadas à discriminação ou ao preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Não obstante, várias pesquisas têm demonstrado que, no Brasil, os negros representam a maior parcela no universo da população menos favorecida. No mercado de trabalho, eles ainda recebem menores salários e ocupam cargos mais baixos proporcionalmente à média nacional. No cotidiano, continuam a sentir o preconceito social.

Subjaz a essa realidade social a fixação de padrões mentais discriminatórios historicamente elaborados sob referenciais pseudocientíficos, que pregavam a inferioridade congênita dos negros, rapidamente convertidos em práticas naturalizadas.

Na condição de escravos, milhões de africanos foram trazidos ao Brasil para trabalhar na indústria agroexportadora nascente, estabelecendo-se aqui o mais longo sistema escravista do mundo, em muito devido à implantação do tráfico internacional de escravos como grande e lucrativo comércio.

Os negros não foram recebidos em terras brasileiras como seres humanos, mas como instrumentos de trabalho. Em nenhum momento a Coroa Portuguesa pensou em integrar o negro à sua população, apartando-o da sociedade pela maximização e essencialização das diferenças e consequente hierarquização irracional. Num primeiro momento, instituiu-se o que Boaventura de Sousa Santos (2008) chamou de sistema de pertença hierarquizada, sob o viés da exclusão. A ideologia instituída com base na inferioridade do negro consolidou e justificou o sistema de exclusão a partir da desqualificação do negro enquanto ser humano.

Sob o jugo de signos distintivos, os negros foram percebidos socialmente e viveram durante o período da escravidão, resistindo para manter suas identificações ancestrais em meio ao processo de descaracterização hegemônica.

As teorias arianistas e racistas não conseguiram se firmar como verdades dogmáticas, sendo superadas na modernidade. Consolidou-se, após vários estudos científicos, a tese da inexistência de raças humanas diferenciadas, concebendo-se o ser humano como componente de uma única raça.

Nesse sentido, e por todos, veja-se o que diz Sérgio Pena em seu retrato molecular do Brasil:

Do ponto de vista genético, não existem raças humanas. O homem moderno distribuiu-se geograficamente e desenvolveu características físicas, incluindo cor da pele, por adaptação ao ambiente de cada nicho geográfico. Geneticamente, no entanto, não houve diversificação suficiente entre esses grupos geográficos para caracterizar raças em um sentido biológico, como mostrou recentemente o geneticista americano Alan Templeton. [...] Não

existe na Terra nenhum grupo humano biologicamente (nem culturalmente) homogêneo. (PENA, 2000, p. 20)

Com o advento da abolição da escravidão e superada formalmente a discussão sobre hierarquização racial, brancos e negros passaram a conviver e a dividir os mesmos espaços, o que causou o tensionamento das relações sociais, que se mantiveram regidas pelos referenciais do escravismo e por ideologias inferiorizantes e estigmatizantes sobre os negros.

É nesse momento que emerge o segundo tipo de sistema de pertença hierarquizada elaborado por Santos (2008), o da desigualdade, em que o pertencimento se realiza pela integração subordinada na estrutura social. “No caso do racismo, o princípio da exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial, e depois, através da imigração.” (2008, p. 281).

É nesse contexto social fragmentado e ideologicamente influenciado, que o negro é incorporado desigualmente e passa a travar sua luta por direitos iguais de existência, dentre eles o de ser diferente.

Essa luta é encampada pelo Movimento Negro, que se articula em torno de uma agenda de reivindicações políticas, com ênfase à questão educacional. Inicialmente, os reclamos voltavam-se ao direito de acesso à educação, evoluindo no sentido de promover mudanças nas diretrizes e padrões educacionais vigentes, de influência monocultural e eurocêntrica, por um modelo educacional democrático e inclusivo, voltado ao reconhecimento e valorização das diferenças não mais como signos de subjugação e sim como signos de enriquecimento (social, cultural, político, econômico, linguístico etc.).

Em meio a esse processo afirmativo e de reconhecimento reclamado pelo Movimento Social Negro, exsurge a necessidade de outro processo, o de retomada e ressignificação identitária. O filósofo canadense Charles Taylor – adotado no presente trabalho como um dos autores referenciais – fornece, a partir da sua teorização sobre políticas de reconhecimento, importante perspectiva sobre a formação de identidades e seu empoderamento, como meio eficiente de reclamação e aquisição de direitos perante os órgãos públicos e a sociedade. Taylor entende ser necessária, para a formação identitária, a conjugação do olhar do outro sobre nós, como forma de fixar as nossas concepções sobre nós mesmos, sobre nossa posição social e nosso pertencimento étnico-cultural.

Em tempos e espaços multiculturais, a delimitação de identidades se impõe como meio de sobrevivência das minorias frequentemente atacadas pelo processo de globalização homogeneizante.

Afirma-se a educação como principal campo de luta por afirmação identitária e reconhecimento, local teoricamente propício à convivência diversificada, ao diálogo e a experimentações.

A educação brasileira, eminentemente tradicionalista, não adaptada à realidade social multicultural, ainda reproduz em seu interior as distorções sociais exteriormente verificadas, sendo intolerante à diferença (permitindo atitudes de preconceito, racismo e discriminação), abstendo-se de enfrentar problemas crônicos, nos currículos, nas metodologias, nos materiais didáticos, nas práticas educativas, na formação dos professores e na administração escolar.

Na educação do Município de João Pessoa/PB, analisada no presente trabalho, a realidade não é diferente.

No presente trabalho, buscou-se investigar a efetividade da temática História e Cultura afro-brasileira e africana como mecanismo de promoção da igualdade racial nas escolas, por meio da convivência junto à comunidade educacional, com o objetivo de ver além das palavras, dos discursos elaborados, e perceber o que estava nas entrelinhas, nos comportamentos evasivos, nos olhares desviados e nas posturas receosas.

Entende-se que a educação, enquanto formadora de valores e ideologias, deve ser conduzida com o intuito de formar cidadãos e construir uma cultura dos direitos humanos. Assumindo-se que as relações de poder numa sociedade são compostas não só pelo Estado, mas também, e em boa parte, por atividades difusas e dinâmicas – as atitudes, os preconceitos e crenças sociais das pessoas nas suas diversas interações –, a conscientização de todos sobre os direitos fundamentais e a sensibilização para os problemas da humanidade destacam-se como peças chaves no processo histórico de efetivação desses direitos.

Resta patente, nessa tarefa, em face da globalização e da realidade social multicultural, a necessidade da criação de um processo educacional dialógico conduzido por educadores reflexivos, críticos e criativos, imbuídos dos referenciais interculturais, em um ambiente socialmente democrático, no qual prevaleça o respeito à diferença, a prática da tolerância e a cultura da paz, elementos indispensáveis ao amplo desenvolvimento humano, à descoberta e o fomento das capacidades individuais e à convivência social harmônica.

Propõe-se assim, no presente trabalho, um mergulho nas origens desse problema (racismo), que permanece latente na sociedade brasileira mesmo na Era da Globalização e do Multiculturalismo, em que o intercâmbio frenético de informações e pessoas é a regra, a partir dos referenciais teóricos propostos por Florestan Fernandes, Charles Taylor e Stuart Hall.

CAPÍTULO 1 – O NEGRO E A SOCIEDADE BRASILEIRA PÓS-ESCRavidÃO: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA

1.1 Breves considerações sobre a escravidão

O instituto da escravidão remonta a tempos primitivos. Os seres humanos, desde as mais rudes composições gregárias, já escravizavam outros seres humanos. As razões que norteavam essa prática é que foram se modificando ao sabor das necessidades de cada época e de cada povo.

Magnoli (2009), em sua história do pensamento racial, elenca os modos históricos mais comuns em que se dava o processo de escravização. A escravidão já foi o resultado do avanço dos descobridores e desbravadores dos mundos que se impunham sobre os povos conquistados, aniquilando civilizações e escravizando o remanescente da dizimação. Os escravos já foram espólio de guerras travadas entre impérios, no confronto entre forças que almejavam mais terras e mais poder. Impregnada do caráter vexatório, a escravidão já se efetuou por motivo de dívida; não importava o status social do devedor, seria ele reduzido à condição de escravo se não honrasse suas dívidas.

Nenhuma escravidão é justificada ou admitida racionalmente, por mais que justificativas e motivos racionais tenham sido desenvolvidos para validar tal prática. Em nenhuma das formas em que se deu historicamente, a escravidão teve como razão única ou primaz diferenças baseadas em aspectos físicos, hereditários ou intelectuais, como se efetuou a partir do século XIX com o desenvolvimento de classificações baseadas na cor e sua transmutação em categoria de raça.

Apartada dos processos históricos concretos, a escravidão que foi infligida aos negros encontra, na tradição bíblica, de acordo com Guimarães (2008, p. 15-16), sua mais remota justificação, especificamente na passagem do Livro do Gênesis em que Noé amaldiçoa seu filho Ham/Cã e sua descendência à escravidão e ao degredo.

Esse extrato bíblico, segundo Guimarães (2008, p.15-16), já fora utilizado por filósofos religiosos, a exemplo de São Jerônimo e Santo Agostinho (séculos IV-V), para

explicar a dominação de alguns povos sobre outros, mas ainda sem remissão a aspectos fisionômicos como elemento decisivo para a submissão à escravidão.

Apenas a partir dos séculos XVI e XVII, com o surgimento de interpretações judaicas desse texto bíblico e com a inclusão de passagens talmúdicas, essa orientação muda e os negros são cunhados como descendentes de Ham/Cã, estabelecendo-se, assim, a conexão entre cor e escravidão a partir do referencial religioso (judaico-cristão).

Os escritos dos grandes pais da igreja como São Jerônimo e Santo Agostinho referiam à maldição em conexão com a escravidão e não com os Negros. Eles casualmente aceitaram a presunção de que os africanos seriam descendentes de um dos quatro filhos de Cã, suposição que se transformou em universal na cristandade a despeito de suas origens obscuras. Eles provavelmente conheciam também que o termo “cã” conotava originalmente tanto “quente”, quanto “escuro”... Em contraste, fontes contemporâneas talmúdicas e do midrash continham sugestões como a de que “Cã foi marcado em sua carne” e que Noé dissera a Cã “sua semente será feia e escura”, e que Cã era pai “de Canaã que trouxe a maldição ao homem, de Canaã que foi amaldiçoado, de Canaã que escureceu a face da humanidade”. (GUIMARÃES, 2008, p. 16, *apud* JORDAN, 1968, p. 18)

Afastando-se da tradição escravista romana, na Idade Média a concepção de escravidão se modificou, as pessoas antes escravizadas e sinonimizadas à coisa, passaram a ocupar um status social, o de pessoas inferiores. Sua condição de vida não mudou drasticamente, mas o peso da escravidão é amenizado e surge então a figura do camponês rústico, que se encontrava submetido agora aos costumes da terra e preso à sua condição por gerações. Operou-se um gradual e contínuo afastamento da concepção de escravidão nos moldes romanos, rumando para a extinção da escravidão como submissão do homem pelo homem, e uma aproximação das relações interpessoais mediadas pelo trabalho. Essa mudança se percebe na descrição do cotidiano medieval feita Marc Bloch:

Entre os próprios escravos, aliás, em número relativamente reduzido, os modos de viver tinham introduzido profundas diferenças. Um certo número de entre eles, empregados fosse nos baixos serviços domésticos, fosse nos trabalhos dos campos, eram alimentados na casa do senhor ou nas suas

propriedades. Esses permaneciam reduzidos à sorte de verdadeiro gado humano, oficialmente incluído entre os bens móveis. O escravo foreiro, pelo contrário, tinha a sua casa; vivia do produto do seu trabalho; nada o proibia de vender em seu proveito o excesso da sua colheita, quando o havia; já não dependia directamente, no que respeitava à sua manutenção, do senhor e a mão deste só ocasionalmente o atingia. [...] Numerosas libertações de escravos, nos países que compunham o Estado franco, tinham tido lugar, desde os últimos tempos do Império romano. Muitas outras, no tempo dos Carolíngios, eram outorgadas todos os anos. Tudo aconselhava esta política aos senhores. As transformações da economia convidavam à dissolução das grandes equipas que há pouco ainda serviam para cultivarem os *latifundia*, ao tempo divididos. Do mesmo modo que a riqueza parecia assim dever fundamentar-se, daí em diante, mais sobre a cobrança de tributos e de serviços do que sobre a exploração directa de vastos domínios, o desejo do poder, por sua vez, encontrava um instrumento singularmente mais eficaz do que aquele que lhe era proporcionado pela posse de gado humano, desprovido de direitos, na protecção alargada aos homens livres, membros do povo. Finalmente, a preocupação da Salvação, particularmente aguda na proximidade da morte, inclinava à aceitação dos conselhos da Igreja, a qual, não se elevando contra a servidão em si mesma, não deixava por isso de considerar como uma obra pia por excelência a libertação do escravo cristão. (BLOCH, 1987, p. 300-303)

Antes do estabelecimento do tráfico negreiro intercontinental, Guimarães (2008) relata a existência de escravismo na Europa e, em sua decorrência, o desenvolvimento de teorias acerca da natural inferioridade dos povos conquistados e escravizados. Nesse sentido, relembra a classificação dos povos humanos feita na Antiguidade por Aristóteles “a partir de sua origem geográfica, a leste ou oeste de Atenas, para explicar, pelo clima, a natureza mais valente, mais submissa ou inteligente dos ocidentais e orientais” (GUIMARÃES, 2008, p.14).

Da mesma forma se deu no Continente Africano. Alencastro (2000) relata a pré-existência de escravismo na África quando da chegada dos Portugueses ao Continente com pretensões mercantilistas e colonialistas. As práticas escravistas já praticadas internamente acabaram por facilitar a escravidão e o domínio dos nativos.

Ancorados em três continentes, às voltas com comunidades exóticas, os conquistadores ibéricos enveredaram por caminhos vários para se assegurar

do controle dos nativos e do excedente econômico das conquistas. [...] Mesmo nos lugares onde a relação de forças se afigurava favorável aos invasores europeus, não adiantava cair matando: a escravidão e outras formas de trabalho compulsório facilitavam o domínio dos nativos. [...] Ocorria de o excedente econômico regional ser consumido pelos próprios colonos ou trocado fora dos mares singrados pelos navios das metrópoles. (ALENCASTRO, 2000, p. 11-12).

O estabelecimento do tráfico internacional de escravos vindos d'África, segundo Comparato (2008), teve sua origem remota nos países árabes, ainda no século IX. Na primeira metade do século XV essa prática se ampliou com a presença dos portugueses na África Ocidental.

Mas as práticas e os interesses que moviam orientais e ocidentais eram bem diversos. A escravidão nas sociedades muçulmanas, como explica Comparato (2008, p.200), recaía indistintamente sobre brancos e negros, e tinha caráter eminentemente doméstico. Para os europeus, contrariamente, o tráfico voltou-se, desde o início, exclusivamente à população negra.

Com o estabelecimento do intercâmbio entre os Reinos africanos e os expedicionários portugueses, o interesse comercial rapidamente foi além das especiarias, ouro e matéria prima para a manufatura, estendendo-se à mão de obra escrava.

Os chefes africanos perceberam o potencial econômico e político que encerrava o estabelecimento e desenvolvimento do comércio negreiro transatlântico, promovendo, a partir dessa percepção, incursões ao interior do continente voltadas à captura de escravos para a venda aos comerciantes e traficantes estrangeiros.

A venda de escravos propiciava aos chefes africanos o acesso a armas e a cavalos, que eram instrumentos militares decisivos. O advento do tráfico transatlântico estimulou uma intensa diferenciação política na África, com a formação de Estados, a consolidação de elites que drenavam para si as rendas do comércio e a configuração de etnias que se engajavam em guerras para a obtenção de cativos. (MAGNOLI, 2009, p.197)

O aprisionamento e escravização dos africanos tornaram-se fonte imprescindível de recursos para os líderes africanos, o que acabou por fomentar o

surgimento de guerras entre os Estados africanos que mantinham relações comerciais com os estrangeiros com o objetivo de estabelecer uma hegemonia local voltada ao tráfico internacional de pessoas.

O sistema escravista estabelecido no Continente Africano se retroalimentava, formando um ciclo vicioso da escravidão: a tradicional escravização africana tornou extremamente bem sucedido o comércio de escravos aos traficantes europeus e árabes, e tal comércio só ampliava o próprio processo de escravização na África.

Resta aqui como nota histórica importante a conexão dos próprios africanos na evolução do escravismo que recaiu sobre as “pessoas de cor”, não sendo esse aspecto objeto de apreciação mais detida no presente estudo.

1.2 Notas sobre a escravidão no Brasil

Mesmo havendo registro de escravidão formal desde a Idade Antiga, foi nas Américas (século XVI), segundo Comparato (2008), onde se instalou o mais amplo sistema de escravidão de toda História, rompendo com a tradição da prática escravista que até então se dava, em sua maioria, em consequência das guerras e que se caracterizava pelo aprisionamento e submissão das populações vencidas, pelo vencedor, com o fim de servi-lo, inclusive em atividades não manuais.

A escravidão praticada no Continente Americano apartou-se da antiga pelo seu caráter eminentemente “empresarial” (COMPARATO, 2008, p. 200), ligada à produção agrícola em franca expansão – produção canavieira no Brasil (primeira metade do século XVI) – direcionada à exportação.

O tráfico negreiro intercontinental revestiu-se de contornos de comércio internacional e serviu como preparação ao surgimento e estabelecimento da moderna economia industrial.

Juntamente com essa evolução e consolidação da cultura agroexportadora nos moldes capitalistas, surgiu a necessidade de mão de obra para o escoamento da produção, mas as colônias, principalmente, não dispunham de material humano para o bom desenvolvimento da atividade. Nesse momento, recorreu-se à utilização de negros africanos escravizados para suprir essa carência dos países agroexportadores com baixo quantitativo de mão de obra e, *pari passu*, criou-se um grande e lucrativo comércio

paralelo, o de seres humanos.

A exploração colonial rapidamente se expandiu no Atlântico, baseada no binômio: pilhagem dos povos africanos e sistema escravista americano. Mas o tráfico negreiro encerrava dimensões outras além do comércio de pessoas, como ressalta Alencastro:

Em primeiro lugar, o tráfico de africanos constitui um segmento da rede que liga Portugal ao Médio e Extremo Oriente. Nas relações com a Ásia, Lisboa devia saldar suas trocas com remessas de ouro (para o império Otomano), prata (para o Extremo Oriente), cobre (para a Índia), metais dos quais Portugal era pouco provido. As primeiras expedições na África têm o intuito de procurar jazidas e feiras nativas onde se permutavam metais preciosos. [...] Em segundo lugar, o comércio de escravos se apresenta como fonte de receitas para o Tesouro Régio. [...] Escravos das conquistas africanas continuam a ser exportados para o estrangeiro com a finalidade de avolumar as receitas do Tesouro. [...] Em terceiro lugar, o tráfico surge como o vetor produtivo da agricultura das ilhas atlânticas. Mesmo onde as atividades giravam em torno da cultura de cereais e do trabalho livre – como na ilha da Madeira – , a escravidão africana acaba se impondo. [...] Ao longo de uma evolução iniciada nos meados do século XIV, o trato lusitano se desenvolve na periferia da economia metropolitana e das trocas africanas. Em seguida o negócio se apresenta como uma fonte de receita para a Coroa e responde à demanda escravista de outras regiões européias. Por fim, os africanos são usados para consolidar a produção ultramarina. (ALENCASTRO, 2000, p. 30-33)

O número relativo ao total de negros trazidos da África não apresenta consenso entre os historiadores. Segundo Comparato: “A estimativa de maior aceitação entre os historiadores é a de doze a treze milhões de africanos transportados para as Américas.” (2008, p. 201).

No Brasil, a estrutura escravocrata foi implantada e desenvolvida com sucesso pelos portugueses, que se notabilizaram por ser uma das grandes potências responsável pelo tráfico negreiro. O tráfico mercantil liderado por Portugal e depois pelo Brasil disseminou a prática em escala sem precedentes no Oceano Atlântico.

Manuela Cunha (1992) ressalta que, antes da consolidação do tráfico negreiro no Brasil, na época colonial já existia um processo de escravização interno, que tinha como alvo as populações indígenas nativas. Após a descoberta da América, a escravidão

imposta aos ameríndios foi a principal fonte de captação de escravos pelos europeus.

O estudo antropológico e historiográfico conduzido por Cunha posiciona a situação dos nativos frente à chegada dos colonizadores e relata como se deu o processo de sua escravização.

A dificuldade encontrada pelos colonizadores na captura e escravização dos índios (incompatibilidade com o trabalho intensivo, regular e obrigatório, a redução no número de índios em face das epidemias, a catequização jesuíta e o pouco conhecimento do interior brasileiro), fizeram com que a Coroa portuguesa voltasse suas atenções, investimentos e esforços ao tráfico negreiro, que, além de tudo, afigurava-se como comércio extremamente lucrativo para a metrópole, enquanto que a escravidão dos índios só produzia rendimentos para a colônia.

Alencastro também referencia a pré-existência da prática escravista dos índios em terras brasileiras e a posiciona nas origens do cultivo de cana-de-açúcar e da expansão açucareira: “Iniciada com base no trabalho compulsório indígena, a expansão açucareira brasileira será pouco a pouco tributária do africano e do comércio negreiro.” (2000, p. 33)

De acordo com Comparato (2008, p. 201) estima-se que o Brasil tenha recebido o maior número de negros africanos escravizados, uma quantidade em torno de três milhões e meio de seres humanos, e se estabeleceu como o país de maior e mais longa escravidão.

As consequências e implicações advindas do estabelecimento do tráfico negreiro e da assunção do protagonismo do Brasil nesse sistema não se circunscreveram à prática abjeta do comércio de pessoas, foram muito além, como observa Alencastro:

O trato negreiro não se reduz ao comércio de negros. De consequências decisivas, na formação histórica brasileira, o tráfico extrapola o registro das operações de compra, transporte e venda de africanos para moldar o conjunto da economia, da demografia, da sociedade e da política da América portuguesa. (2000, p. 29)

Mesmo depois da independência, o país continuou com a prática do tráfico de africanos, registre-se que foi o único país das Américas que manteve tal atividade após

sua independência. O Brasil também guarda outra nota negativa quanto à questão negra: foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, o que se deu em 1888.

Essa barbárie humana que assolou o Continente Africano, pode-se afirmar, foi a grande responsável pelo esfacelamento do continente em vários aspectos, sobretudo o sócio-político, cunhando as populações negras espalhadas por todos os continentes com o estigma da escravidão ancestral até hoje.

1.3 Formação miscigenada da população brasileira

A discussão biológica sobre raça não é mais conveniente a não ser do ponto de vista histórico dos seus efeitos na construção social. No presente trabalho será adotada a concepção moderna do termo raça proposta por Stuart Hall:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, et. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (2006, p. 63)

O Brasil foi construído como Estado nacional sobre bases sócio-culturais híbridas, de feição e matiz nitidamente miscigenada. As raízes da formação social do Brasil repousam na mistura de várias culturas e origens étnicas: além dos diversos troncos lingüísticos nativos (ex: tupi-guaranis), lembramos ainda os portugueses, judeus, africanos, franceses, holandeses, ingleses, japoneses, eslavos, entre outros.

No final do século XIX os intelectuais estrangeiros detiveram-se nesse aspecto da nação brasileira e identificaram o Brasil como um país de mestiços, atribuindo a tal característica uma conotação claramente negativa e de cunho inferiorizante.

Segundo Schwarcz (1994), uma nação miscigenada, na visão europeia do século XIX, como preconizavam expoentes intelectuais da época a exemplo de Gustave Aimard, Louis Agassiz e Arthur de Gobineau (este último um dos ideólogos do “racismo científico”), era uma nação tida como fraca biologicamente e composta por um povo inferior. Vê-se nitidamente nessa concepção a busca pelo purismo genético

que emergia do contexto social do Ocidente.

Inserido na contextura etnocêntrica, o termo raça, no decorrer da história das civilizações, foi manipulado como mais um elemento descritivo dos seres humanos, alinhando-se a outros como “espécie”, “variedade”, “linhagem” etc. A degeneração da sua significação se deu no final do século XVIII, em meio à mudança de paradigma civilizatório – eurocentrismo – passando a corresponder à separação geral da humanidade calcada em caracteres físicos e hereditários.

Foram elaboradas teorias científicas a partir dessa nova concepção de raça, instituindo-se a taxonomia racial com a fixação arbitrária de características normalmente ligadas a impressões superficiais e visíveis como cor, estatura, formato do crânio e assim por diante, e a designação, de acordo com os padrões europeus, dentre essas características, as que seriam melhores e mais adequadas à padronização e fixação da concepção de civilidade no mundo ocidental (MAGNOLI, 2009). No “Espetáculo da miscigenação”, Lilia Schwarcz (1994) expõe a visão pessimista dos intelectuais estrangeiros sobre o futuro das nações “maculadas” pela mestiçagem, como a brasileira, e os engendramentos produzidos pela sociedade nacional para burlar as concepções eurocêntricas de civilidade e continuar sendo percebida como nação. Ali fica claro que a percepção da feição miscigenada da população brasileira e o temor pelas implicações decorrentes dessa mistura racial, reproduziram-se internamente, principalmente nos círculos científicos compostos pela elite nacional, que tinham como paradigma de cientificidade e civilidade o padrão europeu. Discutir sobre raças e suas misturas tornou-se uma constante entre a elite brasileira assolada pelo medo de que essa miscigenação redundasse em degeneração e condenasse a sociedade brasileira ao perpétuo atraso político, social, econômico e cultural.

Os modelos evolucionistas em voga na Europa do século XIX enalteciam o progresso e a civilização e concluíam que a mistura de raças diferentes era sempre um erro e acarretava o declínio de toda a coletividade. A discussão sobre a questão racial nos moldes biológicos, como se deu no século XIX, vinculava-se a projetos de feição nacionalista, o que facilitava certa naturalização (aceitação) das diferenças, sobretudo sociais, através da prática de discursos em prol do sentimento de exaltação dos valores morais e éticos nacionais, que regiam a sociedade conduzida por brancos e que encontrava na cor a característica mais marcante que evidenciava e legitimava a manutenção das diferenças. Forjava-se a construção de uma identidade nacional e, ao

mesmo tempo, apartavam-se os negros de tal construção, principalmente a partir de estratégias discursivas.

As teorias raciais distanciavam-se do âmbito das ciências biológicas ao tentarem explicar questões que pertenciam ao campo das ciências sociais (diversidade sócio-cultural), camuflando e tentando justificar processos de dominação irracionais. (GUIMARÃES, 2008, p. 21)

Em apanhado histórico sobre o pensamento racial identificam-se, ainda na época do Império, tendências ligadas ao “racismo científico”, que se materializaram com a tentativa de limpeza étnico-racial por meio da transferência de imigrantes europeus para o País com o objetivo de estimular a mistura dos brasileiros com os descendentes da raça ariana, com vistas à criação de uma nação de acordo com os referenciais civilizatórios europeus.

Tratava-se de um verdadeiro projeto de branqueamento que se idealizou entre os séculos XIX e XX no Brasil:

De modo geral, a mestiçagem não constituía um objetivo, mas no máximo uma desagradável etapa intermediária na direção do “branqueamento”. A meta definida no Império do Brasil continuava bem viva em 1911, quando João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou ao I Congresso Internacional das Raças, em Londres, uma tese que profetizava a “extinção paralela” dos mestiços e da “raça negra” no Brasil, na aurora do século XXI. Ela seguia dominante duas décadas depois, quando Edgard Roquette-Pinto, antropólogo e antirracista, adversário do arianista Oliveira Viana, previa que em 2012 negros e índios teriam desaparecido no país e os mestiços representariam apenas um quinto da população. (MAGNOLI, 2009, p. 145)

A despeito da adesão intelectual da elite nacional aos ditames europeus, não havia como se negar a formação híbrida do povo brasileiro e a falência do projeto de branqueamento da população brasileira por meio da mistura com os brancos estrangeiros. Assim, recorreu-se internamente a construções intelectuais que conjugassem a mistura racial incontestemente no Brasil e ainda lhe preservassem os interesses nacionalistas sem enfraquecer o país enquanto pretensa nação.

Na verdade, a elite dominante brasileira encontrou uma forma de se manter em linha com os paradigmas eugênicos ocidentais e dissimular a realidade fundante sócio-

cultural que marcava a população brasileira. “A saída foi então preconizar a adoção do ideário científico, porém, sem seu corolário teórico – aceitar a ideia da diferença ontológica entre as raças sem a condenação à hibridação” (SCHWARCZ, 1994, p. 138), perpetuando um sentimento de conformação com a situação de desigualdade em uma sociedade apenas formalmente igualitária.

Notadamente, propagaram-se em terras brasileiras discursos fortemente voltados à inferiorização do negro, da sua cultura, origens e tradições e para a implantação de um sistema de segregação racial mantenedor da feição ariana da população, a despeito da singular composição multirracial e multicultural que marcava o Brasil dessa época, já inevitavelmente misturado.

Registrem-se os seguintes extratos da importante obra de Alberto Torres, “O problema nacional brasileiro”, publicada originalmente em 1912, em que o autor retrata com naturalidade a mistura de raças e corrobora a composição miscigenada do povo brasileiro:

A raça é, de todos os elementos da nacionalidade, talvez o menos ativo. Nenhum dos povos contemporâneos é formado de uma raça homogênea; alguns compõem-se de raças distintas. [...] O número de raças puras é limitadíssimo, sendo poucos, em nossos dias, os exemplares de verdadeiros espécimes de raças, virgens de mescla. [...] É, assim, difícilimo generalizar juízos sobre a capacidade específica das diversas raças: a confusão tem obliterado os caracteres étnicos. [...] O homem moderno resulta, muito mais diretamente, do meio que habita, e, principalmente, da sociedade que o cerca, que dos impulsos congênitos da sua estirpe. [...] Brasileiros, o nosso afeto patriótico deve abranger, numa igual e completa cordialidade, os descendentes dos portugueses, dos negros, dos índios, dos italianos, dos espanhóis, dos eslavos, de alemães, de todos os outros povos, que formam a nossa nação. Fora destes, não *temos que reconhecer senão homens, senão semelhantes*, seres da mesma natureza e do mesmo espírito, para quem o nosso país teve sempre abertas, com urbanidade e franqueza talvez inigualadas, e com vivos transportes de hospitalidade, casas e almas. (*sic*) (2002, s/p)

Diante da constatação de que o projeto de branqueamento do povo brasileiro, que teve como resultado factível o incremento da pardização¹, e a criação de uma identidade nacional apartada da matriz africana não lograram êxito, a elite brasileira viu-se compelida a legitimar seu ideal de civilidade fulcrado na hierarquização racial, recorrendo a outras formas de convencimento, o que se efetivou através da ideologização de suas concepções sobre “brancos” e “negros”, de fundo tradicionalista e escravocrata veiculada por meio de discursos retóricos.

1.4 Processo social patológico e a inserção do negro na sociedade de classes

Com o fim da escravidão no Brasil as relações sociais passaram por um profundo abalo, a sociedade montada sobre parâmetros paternalistas e hierárquicos foi desmantelada e os até então escravos, negros, alçaram ao status nominal de cidadãos e se integraram à sociedade republicana brasileira. A partir daí, as relações sociais ganharam cor e se transformaram em relações raciais.

O legado da escravidão cunhou os africanos de forma definitiva, principalmente no ideário nacional manipulado pelos paradigmas pseudocientíficos de inspiração eurocêntrica fortemente resistentes à refutação e superação. Para a persistência das concepções negativas e inferiorizantes sobre os negros, apelou-se à formação de uma identidade nacional, que não compreendia o negro em sua composição, ao contrário, refutava-o.

Se, por um lado, houve a contestação científica da realidade da hierarquia racial, por outro, o conceito de raça manteve-se vivo política e ideologicamente, operando como instrumento de exclusão e dominação, dificultando ou interditando a acomodação dos negros na sociedade capitalista.

A precária integração do negro na sociedade de classes, que surgiu com o fim do sistema escravista e a emergência do capitalismo, deve-se, em grande parte, segundo Fernandes (2008), ao legado da escravidão.

Em face da resistência social à integração do negro na sociedade brasileira como igual aos brancos e do despreparo dos negros para as novas demandas do mundo

¹ Segundo Magnoli (2009, p. 145): “De modo geral, a mestiçagem não constituía um objetivo, mas no máximo uma desagradável etapa intermediária na direção do “branqueamento.” [...] Os censos revelam que não ocorreu “branqueamento”, mas sim algo que se poderia qualificar, para usar a linguagem censitária, como “pardização”.”

capitalista, do livre trabalho e concorrência surgiu a necessidade de outra abolição: a superação das ideologias e conceitos negativos acerca dos negros, de sua cultura, tradições e história, que se inicia no fortalecimento identitário e termina no reconhecimento e respeito social do grupo que se encontra em situação de desvantagem.

Nesse capítulo, envereda-se pela compreensão do surgimento do pensamento racial brasileiro moldado sob influência eurocentrista e tecido sob os auspícios do sistema escravagista, assim como a análise das consequências nefastas desse período na formação social, política, psicológica, econômica e cultural dos ex-escravos e libertos quando postos diante da nova ordem capitalista que se instalara e da sua integração na sociedade de classes.

1.4.1 Legado da escravidão: a construção do pensamento racial

Hasenbalg, ao comentar a existência de padrões de escravidão diversificados nas Américas, apresenta o aspecto dicotômico que marcou a escravidão no Continente com base na diferenciação dos agentes colonizadores e sua tradição histórica, social e religiosa como elementos formadores de espécies díspares de escravismo sob a ótica da rigidez do sistema servil.

A escravidão na América Latina foi marcada pela experiência escravista prévia na Península Ibérica e o contato com os mouros, a tradição católica desses países e a existência de uma tradição jurídica regulando a escravidão. Esses elementos institucionais e culturais foram traduzidos numa variante mais suave de escravismo. [...] Pelo contrário, as instituições e cultura anglo-saxônicas, baseadas no governo político descentralizado e carentes tanto das restrições corporativas do catolicismo quanto duma tradição jurídica regulando as relações com os escravos, resultaram numa variante mais dura de escravismo, onde a personalidade moral do escravo era negada. (2005, p. 38)

O fator atinente ao agente colonizador teve influência direta nas implicações sócio-econômicas surgidas no período que sucedeu a abolição e nos arranjos psicológicos que se fixaram acerca dos negros.

A despeito das diferenças e peculiaridades apresentadas pelas sociedades escravagistas, normalmente em função da origem do agente colonizador e de sua

orientação religiosa e político-social, em essência, subsistia um núcleo hermético composto pela constatação de que, em todas elas, o homem (dominante/senhor) era proprietário de outro homem (dominado/escravo) e mantinha essa relação de dominação através da coerção física.

A violência, no contexto da escravidão, naturalizou-se rapidamente, passando a componente necessário à manutenção da estruturação sócio-econômica, que tinha em sua base a relação senhor/escravo e, em esfera maior, a relação metrópole/colônia, que, sem dúvida alguma, tinha interesse na manutenção daquela relação, visto que implicava na produção escravista, na perpetuação do grande e lucrativo comércio de seres humanos. Nesse sentido, Silvia Lara:

Quais seriam, portanto, no escravismo, as idéias que, passando pelos dois pólos da relação de produção lhe dariam condição de existência, assegurando-lhe continuidade, sendo percebidos como “naturais”, comuns a todos os membros da sociedade? [...] O que os senhores deviam dar aos escravos resumia-se na seguinte fórmula: “*Panis, et disciplina, et opus servo*”, isto é, pão, disciplina e trabalho para o servo. Pão (sustento, vestuário, cuidado nas enfermidades e obrigações de ensinar a doutrina cristã) para que não sucumbissem; castigo para que não errassem, e trabalho, para que merecessem o sustento e não se fizessem insolentes contra os próprios senhores e contra Deus. [...] Correção, emenda, disciplina ou simplesmente castigo: este, o instrumento de controle senhorial para submissão de seus escravos. Sustentá-los para que não pudessem e castigá-los para que produzissem. Não se tratava, porém, de qualquer castigo: em todos os autores citados há longas recomendações sobre as características, modo e métodos que transformavam o ato de castigar em verdadeiro exercício do poder senhorial, instrumento de dominação. (1988, p. 43-49)

O sistema servil tentou reduzir o escravo e sua consciência à situação análoga à de coisa, submetendo-o a processos de torturas psicológicas e físicas com o intuito de desintegrar sua autoimagem enquanto ser humano, apagar suas referências culturais, históricas e sociais e, em última análise, impossibilitar sua insurgência como grupo autônomo nas estruturas sociais agora regidas pelo capitalismo.

Na concepção de Hasenbalg (2005), para a perpetuação de semelhante modelo de dominação, a classe hegemônica se utilizava de vários artifícios dirigidos ao cerceamento, não apenas físico, mas também psíquico dos escravos como, por exemplo,

a separação das famílias, isolamento dos escravos tidos como lideranças ou tendentes a ideais emancipatórios, proibição da realização de cultos africanos, submissão a duros castigos, ausência de vida social etc.

Aliado a esse conjunto de práticas aflitivas, os senhores de escravos instituíram ideais e condutas paternalistas como fio condutor da sua relação com os negros, como foi observado nos estudos realizados por Eugene Genovese (1997) sobre a escravidão nos Estados Unidos da América.

O paternalismo característico das relações de dominação servil passou longe de ser uma prática benévola. Na realidade, simbolizou a exteriorização das concepções íntimas da classe dos senhores, dos padrões éticos e morais decorrentes de sua formação tradicionalista. Nesse sentido, “Genovese não identifica paternalismo com bondade, visto que o paternalismo pode encorajar crueldade e ódio tanto quanto bondade e afeição.” (HASENBALG, 2005, p. 52)

A ideologia que conduzia esse sistema paternalista sob o ângulo dos dominadores produziu a naturalização da escravidão como consectário lógico da relação estabelecida entre os senhores e os negros vindos d’África, percebidos e interpretados como animais, párias abandonados por Deus, despossuídos de passado, identidade e pertencimento sócio-cultural, e que na pátria de acolhimento encontravam a salvação sob a proteção dos “grandes pais” que estavam a lhes propiciar uma nova oportunidade de vida, mas que, em contrapartida, arvoravam-se de donos e condutores dos seus destinos.

Hasenbalg, em comentário aos estudos de Genovese, aborda a temática do paternalismo instituído na mediação da relação senhor/escravo.

Genovese distingue claramente o significado do paternalismo para senhores e escravos, ao invés de tomar a ideologia da classe dos senhores pelo seu valor aparente e derivar, daí, o padrão das relações de raça e entre senhor e escravo. Do ponto de vista dos senhores, os escravos eram um dever e uma carga. [...] O escravo feliz, dócil, grato, leal e servil era o estereótipo correspondente. (2005, p. 52)

O paternalismo estabelecido nas relações entre senhores e servos foi internalizado pelos componentes do grupo dominado sob ótica diversa. Os escravos não

tinham o direito de escolher outro tipo de relação, eram compelidos a tolerar o sistema de reciprocidade que caracterizava a prática paternalista imposta através da coação, mas se recusavam veementemente à rendição psicológica e esterilização sócio-cultural, que constituía o fundamento ideológico da pretensão dos senhores, desenvolvendo um processo silencioso de resistência e autoproteção.

Em certa medida, pode-se afirmar, tomando como base a teoria paternalista proposta por Genovese, que a relação senhor/escravo foi marcada pelo comportamento predominante de colaboração e acomodação diante dos ditames senhoriais por parte dos escravos, e a percepção, por parte dos senhores, de que os escravos eram uma extensão natural da sua vontade, um componente imanente à sua existência.

Essa resposta aparentemente resignada e estática adotada como padrão pelos escravos deve ser entendida como estratégia de resistência com o objetivo de evitar a degeneração de seus valores sócio-culturais e identitários e, em segundo momento, a própria desumanização.

Engendrou-se no seio da elite agrária o projeto de ruptura cultural com intuito de produzir, na ótica senhorial, a purificação dos cativos (aculturação) e conseqüente introjeção dos valores, crenças e tradições dos senhores, tidos como os mais adequados e compatíveis com os paradigmas civilizatórios de inspiração eurocêntrica.

O objetivo de tal empreitada não seria outro senão o de facilitar a manipulação dos escravos e a coibição de insurreições tendentes a desestruturar a construção social dominadora estabelecida e em último momento, o apagamento da identidade negra.

Vale salientar que os senhores realmente acreditavam na representação imagética de “grandes pais” benévolos diante dos filhos bastardos e indisciplinados, o que acabava por justificar a repreensão física infligida no processo de educação e disciplinamento dos escravos que ousavam enfrentar o poder paternal.

Subjaz a essa construção ideológica o aspecto de lenitivo psicológico que a crença nessa posição de “grande pai” propiciava aos senhores de escravos quando agiam com severidade diante dos comportamentos “inadequados” dos escravos, camuflando, inclusive para eles mesmos, sua índole perversa.

Orlando Patterson (1975), em estudo sobre a escravidão na Jamaica, relata que a reação negra às constantes investidas senhoriais voltadas à destruição de seus paradigmas de sociedade, religião, cultura, política e tradição, desenvolvia-se em duas

vertentes que caminhavam paralelamente, mesmo que de forma não planejada: a do enfrentamento aberto e a da resistência passiva.

No primeiro caso, relacionam-se as fugas isoladas e em massa dos escravos e a criação de comunidades quilombolas como bolsões de resistência à escravidão de onde partiam investidas direcionadas à soltura de outros escravos e ações violentas contra a vida e o patrimônio dos senhores como demonstração de poder. Esse modelo de resistência foi violenta e rapidamente combatido, em primeiro lugar para coibir outras tentativas de revolta, e, em segundo lugar, devido à questão patrimonial, ou seja, evitar o prejuízo dos senhores pela perda de suas “peças” e consequente necessidade de reposição e ainda o prejuízo último advindo da diminuição da produção agrícola.

A resistência passiva surgiu como o comportamento quase homogêneo da comunidade escrava, externada no proceder, no âmbito das relações servis, com posturas marcadas pela passividade, silêncio, inércia e ignorância. Muitas vezes os escravos se negavam a trabalhar, demonstravam preguiça, dificuldade na compreensão de tarefas, desatenção etc.

Transplantando as constatações e conclusões dos estudos de Patterson (1975) para o caso brasileiro e aliando a elas a reação dos negros ao paternalismo instituído nas relações senhor-escravo, pode-se reforçar a ideia de relacionar as posturas abstencionistas dos escravos a processos de resistência passiva com a finalidade de autoproteção e não como caracteres ínsitos à natureza do negro, como percebido pelos senhores.

Essa concepção é proposta aqui como elemento de refutação à ideia de que os negros eram naturalmente incompetentes e inferiores devido a alguma composição congênita, interpretação que serviu para justificar por muito tempo a escravidão e posteriormente o preconceito, o racismo e a clivagem social.

A disseminação da ideia de inferioridade do negro baseada em características genéticas marcou profundamente a identidade histórica dos negros que, a partir da escravidão, foram compelidos a repensar e reelaborar sua identidade frequentemente, de acordo com as mudanças sócio-políticas que se operavam em seu entorno, principalmente, por se encontrarem em situação diaspórica e alocados geograficamente fora de seu continente de nascimento.

Constata-se e propõe-se, então, a necessidade de reinterpretção das condutas

aparentemente apáticas e hipotônicas dos escravos como instrumento de autodefesa e não como elementos indicativos de inferioridade genética da raça para, a partir daí, desenvolver-se a (re) construção dos significados de tais condutas sob bases positivas e afirmativas.

Concorda-se com a existência de efeitos deletérios decorrentes da escravidão na personalidade e no espírito dos escravos, inclusive com a sua reprodução nas gerações seguintes, mas se refuta firmemente a concepção de inferioridade biológica/natural dos negros, principalmente ao se enfrentar o desafio da (re) afirmação da identidade negra a partir do seu legado histórico que, para ser tomado como base sólida para a viragem conceitual dos paradigmas norteadores das relações sócio-raciais, necessita ser relido, reinterpretado e reescrito, ou escrito corretamente.

1.4.2 O pensamento racial e a adaptação do ex-escravo na sociedade brasileira pós-escravidão

A despeito dos comportamentos aparentemente conformistas adotados pelos negros escravizados e do cerceamento e vigilância senhorial, remanesceram práticas, ritos, tradições e crenças dos africanos como forma de amoldamento cultural autônomo, modelos de resistência que emergem exatamente em situações extremas de constrição física e moral. “Embora o paternalismo inibisse a identidade coletiva e a solidariedade política dos escravos, o escravismo foi um período de construção de cultura” (HASENBALG, 2005, p 56-57).

As sequelas psicossociais decorrentes dos anos de escravidão, maus tratos, espoliações e privações de toda ordem ficaram evidentes ante o comportamento padrão que se reproduziu nos primeiros momentos após a liberdade, prevalecendo orientações arraigadas de fundo tradicionalista, que se perpetuaram como herança das relações sociais paternalistas até então estabelecidas entre escravos e senhores, marcadas pela submissão, aceitação irrefletida e acomodação. Comportamento naturalizado pelo costume e, sobretudo, pelo medo.

Rapidamente, essas características foram interpretadas pela população brasileira de forma negativa, como aspectos inerentes à natureza do negro e sinonimizadas à preguiça, à falta de ambição, à falta de inteligência e incompetência. Foi esse conjunto de características negativas que compôs a imagem do negro enquanto

escravo e que o acompanhou após a abolição no processo de integração social.

O presente estudo foi feito em linha com o pensamento de Florestan Fernandes (2008) de que o legado da escravidão foi elemento decisivo no lento e precário processo de integração do negro na sociedade de classes.

Aceita-se a concepção de que o regime escravocrata e seu aparato mantenedor foram responsáveis por prejuízos profundos à integridade física, psicológica, moral, cultural, política e espiritual dos escravos, interferindo diretamente na composição de sua autoimagem enquanto seres humanos iguais dentro de uma sociedade de classes, mas não como elemento único e exclusivo desse processo degenerativo. Essa concepção se baseia na adoção do conceito de raça e do conseqüente racismo como um construído social e ideológico de inspiração variada, não apenas como consequência do determinismo histórico, afastando-se do que Ronaldo Vainfas (1999, p. 11) chamou de racismo ingênuo, ou seja, aquele que se liga apenas à escravidão e ao preconceito fundado na cor.

Permeará todo o trabalho os efeitos decorrentes do estabelecimento de ideologias ancestralmente negativas e degenerativas acerca dos negros, que serviram de sustentáculo ao desenvolvimento de pseudociências de fundo separatista, hierarquias raciais, racismos e preconceitos no contexto social dos dominadores que, após a abolição, tiveram que absorver os negros em sua estrutura sócio-política como congêneres, notadamente no Continente Americano.

Segundo Ida Lewkowitz (2008), a alforria e a miscigenação criaram um grande contingente de mestiços livres no Brasil que, gradualmente, já na época colonial, compunham uma fatia da população quase tão numerosa quanto à escrava. Em 1872, pardos e mulatos livres já eram maioria, ou 42% da população. Mas essa constatação não lhes atribuía uma efetiva melhora na condição sócio-econômica, pelo contrário, evidenciou, e mais contundentemente com o desmantelamento do regime escravocrata, outro problema de cunho social e de veio racialista, que era o posicionamento dos negros livres, mulatos e mestiços na estrutura social antes e depois da escravidão.

Segundo Florestan Fernandes (2008), a nova composição social surgida com o fim do regime escravista e a emergência do capitalismo não contava com a necessidade de alocação do grande contingente de ex-escravos que acabava de sair de uma posição de submissão total e extrema crueldade na estrutura social até então em vigor.

Havia uma preocupação forjada com a situação do negro enquanto componente imprescindível para a subsistência da elite agrária, que, a cada dia, perdia força ante a concreta ameaça do fim da escravidão em escala mundial, mais precisamente com a manutenção do negro na lavoura, o que se materializou em diversas ações no sentido de “regular legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea, a 13 de maio de 1888.” (FERNANDES, 2008, p. 30).

Todos os esforços eram visivelmente movidos pelos interesses da elite rural no afã de manter a mão de obra escrava nas plantações, porém, com o advento da abolição da escravatura e da crise econômica que se abateu sobre a sociedade rural, essa preocupação se dissipou e tomou outros cursos e formas.

A inserção do negro no mercado livre de trabalho, sua absorção pela novel ordem social que se delineava e as necessidades advindas da ruptura fundamental com o antigo regime deixou de ser uma questão política, até mesmo para os abolicionistas mais engajados, já que a causa libertária era subjacente a um projeto de mudança política maior que acabara de se concretizar. Fernandes (2008, p. 30) evidencia bem esse quadro: “A cena histórica era insensível às reivindicações que não terminavam com “a liberdade da pessoa humana”, mas iam além dela, exigindo-a como mera condição preliminar”.

A abolição da escravatura e a implantação do sistema capitalista representaram um impacto sem precedentes na estrutura e dinâmica sócio-econômica brasileira. Dentre outras tantas consequências que emergiram desse contexto histórico marcado pelo desejo do lucro acima de tudo, ambição por poder e riqueza, trabalho livre e liberalismo econômico, registre-se a situação precária do negro, notadamente do ex-escravo, ao se ver compelido a ingressar e se adaptar à ordem social competitiva que nascia e ainda firmar sua identidade étnico-racial.

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (FERNANDES, 2008, p. 35-36)

Os negros deixaram de ser mão de obra exclusiva, disputando oportunidades de trabalho (as piores colocações) com os brancos nacionais e principalmente com os

estrangeiros, que, diferentemente dos negros, nas palavras de Magnoli (2009), eram “importados” da Europa onde já vivenciavam o sistema capitalista e eram acostumados aos parâmetros sociais da burguesia, enquanto que os negros, recém-saídos da escravidão, ainda se encontravam atordoados pelos fatos, regozijando-se pela conquista da liberdade e totalmente alheios à dura realidade que estavam por enfrentar.

Quando da extinção da escravidão no Brasil, o adequado teria sido a instituição de um sistema de políticas de compensação ao negro. Porém, tal sistema não se concretizou, postando-se a sociedade (elite) brasileira em sentido diverso ao que se imaginaria, ou seja, os poderes públicos, a sociedade civil e a classe política quedaram-se inertes e insensíveis às carências materiais e morais dos negros em processo de integração social, fixação de posição no sistema de trabalho livre e restabelecimento identitário.

O negro não gozava de respeito, confiabilidade, nem simpatia por parte dos brancos que compunham a sociedade de classes que se formava no Brasil. Havia uma barreira ancestral apartando-os: o preconceito que restou latente após o período da escravidão. Assim, o negro já partia em desvantagem quando em franca concorrência com os brancos nacionais e estrangeiros, mesmo nas atividades que costumeiramente exerciam ainda no período da escravidão.

A diáspora negra, após a abolição no Brasil, na percepção de Fernandes (2008, p. 63), foi até certo ponto desejada e fomentada pela elite dominante, não só pelo receio de uma sublevação dos ex-escravos em face de tensões raciais hipotéticas como também da sua assimilação na sociedade e possível partilhamento do monopólio de prerrogativas e privilégios exclusivos da camada dominante.

Temia-se, ainda, quanto a tal assimilação, que restasse acentuada a mistura entre os componentes de diferentes classes sociais, nacionalidades, raças e etnias.

Ponto controverso, e que contava com a resistência feroz, mas não declarada, da elite dominante, era a possibilidade de ocorrência de degeneração proveniente da miscigenação, como preconizado por projetos eugênicos em desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos, que tiveram seu início marcado pela publicação, em 1857, da Teoria da Degeneração, elaborada pelo francês Benedict Morel, na esteira do “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” de Arthur de Gobineau, de 1855.

Mesmo após a abolição, o negro enfrentava o degredo camuflado da sociedade,

subjazendo inerte o preconceito e a repulsa à sua integração sócio-econômica. Como o Brasil tentava se firmar como democracia, não havia como compatibilizar o racismo com os ideais democráticos e republicanos, instalando-se no país uma pseudodemocracia baseada nas novas diretrizes jurídico-políticas da época.

Estabeleceu-se, então, flagrante jogo de faz de conta caracterizado pela tolerância negativa (aceita-se, mas não se concorda) na qual era afirmada a existência de uma problemática envolvendo a questão negra e até a ocorrência de reprovação e reações incisivas em face de incidentes de discriminação anacrônica, mas a resposta às reivindicações e necessidades dos negros restringia-se a “cartas de intenções”, não se materializando em ações específicas e efetivas dos poderes públicos – como, por exemplo, criação de políticas especiais para a integração do negro - nem por parte da sociedade, que continuava fechando os olhos e aceitando a desigualdade acachapante entre brancos e negros.

Criou-se em torno da questão negra uma falsa impressão de normalidade devido à assunção do acima explicitado comportamento generalizado de tolerância negativa. Negros e brancos conviviam aparentemente de forma harmônica na sociedade, não havendo sinais de tensão racial ou sócio-econômica.

Herbert Blumer (1958), ao se dedicar ao estudo sociológico do preconceito e da origem dos grupos raciais e dos signos e limites que os designam, desenvolveu um argumento que justificaria esse comportamento de normalidade da sociedade brasileira diante da recepção dos ex-escravos na estrutura social nascente e de negação de tensões raciais, baseado no que ele denominou de *sense of group position* (sentido de posição de grupo), que encerrava a ideia de que é o preconceito que forma e delimita o grupo subordinado, identificando-o e destacando-o a partir da sua autoimagem e da imagem que os outros teriam dele, produzindo, assim, um consenso sobre o grupo subordinado a partir do seu confronto com outros grupos e não a partir de sentimentos individualizados e precisos de componentes de um grupo para com os de outro grupo.

A basic understanding of race prejudice must be sought in the process by which racial groups form images of themselves and of others. This process, as I hope to show, is fundamentally *a collective process*. It operates chiefly through the public media in which individuals who are accepted as the spokesmen of a racial group characterize publicly another racial group. To characterize another racial group is, by opposition, to define one's own

group. This is equivalent to placing the two groups in relation to each other, or defining their positions *vis-à-vis* each other. It is the sense of social position emerging from this collective process of characterization which provides the basis of race prejudice. (p. 03-04)²

Foi a partir da autoimagem que os ex-escravos tinham de si mesmos e da percepção que tinham de sua situação social, construída enquanto coletivo e com o auxílio do olhar dos outros, que surgiu a concepção de que não seria possível haver preconceito racial em uma sociedade em que o grupo social subalterno não apresentasse rejeição à posição que ocupava. Esse argumento, gestado a partir do pensamento de Blumer, não se sustentava, pois construído sobre outra concepção deturpada da elite dominadora, de inspiração paternalista e tendente à ideologização, a da existência de aceitação resignada do grupo subordinado diante da desigualdade sócio-política que experimentavam. O que de fato não existiu no caso brasileiro.

O Brasil acabava de se converter em República democrática, mas ainda se encontrava assombrado pelos pecados advindos do regime escravocrata. Se não existia um real sentimento de dívida para com os africanos trazidos ao Brasil como escravos, tratou-se rapidamente de se forjar esse sentimento, já que era interesse das elites apagarem do seu passado recente as culpas que carregavam devido à pífia reparação pelos anos de escravidão e pela total negligência com o futuro dos remanescentes do regime servil.

Disseminou-se, então, na sociedade brasileira, a orientação voltada para a negação da existência de problemas na integração do negro na estrutura sócio-econômica nacional, já que se desenvolvia a crença de que o povo brasileiro não era racista e não fazia diferenciação entre raças ou etnias, tudo em virtude do argumento falacioso de que esse comportamento discriminatório não era possível em um povo de origem miscigenada, ou seja, naturalizou-se, através de discursos persuasivos e retóricos, mais um artifício social que resultou no não enfrentamento dos problemas e

² Em tradução livre: “Uma compreensão básica do preconceito racial deve ser buscada no processo pelo qual os grupos raciais formam imagens de si e dos outros. Este processo, como espero demonstrar, é fundamentalmente um processo coletivo. Ele opera principalmente através dos meios públicos em que os indivíduos que são aceitos como os porta-vozes de um grupo racial caracterizam publicamente outro grupo racial. Para caracterizar outro grupo racial é preciso fazer a oposição ao outro para definir o próprio grupo. Isso é equivalente a colocar os dois grupos em relação uns aos outros, ou definir suas posições *vis-a-vis*. Esse é o sentido da posição social emergente desse processo coletivo de caracterização que constitui a base do preconceito racial”. (BLUMER, 1958, p. 03-04)

sua possível superação.

Guimarães (2008) acrescenta também, que a análise do preconceito racial no Brasil na passagem do século XIX para o século XX era conduzida comparativamente à feita nos Estados Unidos, onde a literatura sobre o tema sobejava e era assimilada em outras realidades sociais como padrão. A adoção desse modelo de análise conduzia à invisibilidade do preconceito racial existente no Brasil.

Alguns estudos foram produzidos nacionalmente com inspiração nos cânones norte-americanos, a exemplo da obra de Gilberto Freyre, que inspirou o entendimento da nação brasileira como modelo de democracia racial, mas a realidade nacional demandava estudos particulares apartados dos comparativos estadunidenses.

Fernandes (2008, p. 318), relata o que se escondia atrás do mito da democracia racial que se tentou instalar no Brasil.

De um lado, enquanto a ordem jurídico-política da sociedade inclusiva passou por verdadeira revolução, sua ordem racial permaneceu quase idêntica ao que era no regime de castas. De outro, o “negro” jamais encontrou no “branco” um ponto de apoio efetivo às suas tentativas de tomada de consciência e de melhoria de sua situação histórico-social. Em vez de ser “democrática”, nesta esfera a sociedade paulistana era extremamente rígida, proscurendo e reprimindo as manifestações autênticas de autonomia social das “pessoas de cor”. Considerada em termos desse contexto histórico, a convicção de que as relações entre “negros” e “brancos” corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito. Como mito, ela se vinculava aos interesses sociais dos círculos dirigentes da “raça dominante”, nada tendo que ver com os interesses simétricos do negro e do mulato. Por isso, também, não operava como uma força social construtiva, de democratização dos direitos e garantias sociais da “população de cor”.

Aos efeitos deletérios dos fatores histórico-sociais assomem-se as reações e concepções dos negros à sua nova realidade em meio ao sistema capitalista caracterizado pelo trabalho livre e sua peculiar situação de desagregação enquanto grupo social.

Enquanto o estrangeiro via no trabalho assalariado um simples meio para iniciar “vida nova na pátria nova”, calculando se libertar dessa condição o mais depressa possível, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e a liberdade da pessoa humana. Introduziam, portanto, elementos morais no contrato de

trabalho, altamente desfavoráveis em uma ordem social que timbrava por despojar a relação patrão-assalariado de obrigações e de direitos extra-econômicos. (FERNANDES, 2008, p. 45-46)

As oportunidades de trabalho que surgiam posicionavam os negros na camada inferior da estrutura social, reproduzindo basicamente a degradação moral já experimentada na época servil, com o diferencial de agora se revestir da máscara da inculpabilidade e da promoção de liberdade.

Todavia, a sensação que restava patente para a grande massa de negros lançados no mercado de trabalho livre e na sociedade competitiva era a de que continuavam distantes de experimentar a verdadeira liberdade propugnada pelos arautos da abolição e que a escravidão ainda era uma realidade subliminar. Nas palavras de Fernandes (2008, p. 65) percebe-se a inalterabilidade da realidade pós-escravidão enfrentada pelos negros: “[...] a verdadeira realidade: estavam tão longe quanto no passado recente de serem *livres* por inteiro, com segurança, prestígio e dignidade.”

Os ideais de liberdade e igualdade que moviam a luta abolicionista e que enchiam o espírito dos escravos de esperança, com a efetiva derrocada do sistema escravocrata, foram perdendo sentido e força, afigurando-se para o ex-escravo como uma grande utopia, já que a realidade que encontraram fora da senzala não passava de grande quimera.

Na condição de ex-escravo, ex-componente mantenedor do sistema de economia agrária e ex-objeto de compaixão humanitária, o negro perdeu importância e interesse por parte dos seus antigos senhores, de sensível parcela da sociedade e também dos abolicionistas, tornando-se sua adaptação à sociedade de classes um processo árduo e que não obteve sucesso plausível.

Os negros emergiram do antigo regime fragilizados material, espiritual e moralmente, sem um referencial social que se adaptasse aos novos tempos, apenas movidos pela ânsia de liberdade e pelo ideal de igualdade. Foram submetidos a um processo lento, gradual e feroz de apagamento de sua identidade.

Era prática corrente entre os senhores de escravos obstaculizar qualquer forma de vida social organizada entre os negros, com o fito de impedir a união voltada aos ideais libertários, materializados nas fugas em massa, e reivindicação de direitos. Dessa forma, com a aurora da vida livre, os negros (ex-escravos e libertos) ingressaram na

sociedade sem nenhum rudimento de organização comunitária ou social, bem como sem preparo para as demandas do novo regime econômico. Bem resume Fernandes (2008, p. 63) essa situação:

Terminadas as agitações, os escravos e os libertos sabiam bem, coletivamente, *o que não queriam*. Contudo, não tinham consciência clara sobre *o que deveriam querer coletivamente* nem de *como agir socialmente para estabelecer semelhante querer coletivo*. (grifos do autor)

Concomitantemente à completa desagregação social (ruptura com as concepções e tradições sócio-culturais africanas) e submissão a condições indignas de vida, evidenciou-se a falta de preparo dos negros para tarefas que dantes não lhes eram afeitas e até mesmo para o seu engajamento nos espaços públicos e no mercado de trabalho, ou seja, não possuíam habilidades nem capacidades para o desempenho dessas atividades e o estabelecimento de novas relações sociais. Registre-se que tal despreparo se deu em virtude da falta de orientação, treinamento e educação por parte dos senhores de escravos, que só percebiam os negros como raça inferior predisposta aos trabalhos mais pesados, mais aviltantes e para a satisfação de suas lascívia, como que desprovidos de sentimentos e de alma, cunhando marcas indeléveis em seus espíritos, em explícito processo de desumanização, como se percebe do relato de Fernandes (2008, p. 68): “A escola da escravidão não formou, apenas, o agente do trabalho escravo: deformou-o”. Em outro momento, o mesmo autor se refere às consequências perversas da escravidão:

O regime escravista não preparou o escravo (e, portanto, também não preparou o liberto) para agir plenamente como “trabalhador livre” ou como “empresário”. Ele o preparou, onde o desenvolvimento econômico não deixou outra alternativa, para toda uma rede de ocupações e de serviços que eram essenciais mas não encontravam agentes brancos. Assim mesmo, onde estes agentes apareceram (como aconteceu em São Paulo e no extremo sul), em consequência da imigração, em plena escravidão os libertos foram gradualmente substituídos e eliminados pelo concorrente branco. (FERNANDES, 2008, p. 67)

Hasenbalg (2005) constata o ritmo lento da integração do negro na sociedade pós-escravidão pondo foco no legado mais palpável do sistema servil: o racismo e a

discriminação e suas consequências práticas na vida do ex-escravo, refutando a hipótese da incompetência congênita do negro.

A moral e a objetividade levam a uma rejeição do mito da incompetência natural dos negros. Parece haver razões suficientes para rejeitar a “patologia” dos escravos e seus efeitos a longo prazo. Todavia, fora da desvantagem competitiva envolvida no racismo e discriminação, o verdadeiro aspecto do legado da escravidão em todas as sociedades de plantação escravista foi importante, a curto e médio prazos: analfabetismo maciço, limitada diversificação de habilidades ocupacionais e grande concentração demográfica em áreas rurais à margem do desenvolvimento urbano e industrial. (2005, p. 56)

Não resta dúvida que o entrosamento do ex-escravo na estrutura político-social brasileira foi imperfeito, entre outros fatores, pelo processo de negação da realidade racial pungente no Brasil pós-abolição, mas, sobretudo, pelo legado do escravismo cruel que interditou a afirmação dos ex-escravos na vida social brasileira e que ainda hoje sombreia as mais diversas relações sociais em que o negro figura, em muito devido às construções ideologicamente teratológicas desenvolvidas nos anos de escravidão e que se perpetuaram após a abolição.

Essa situação foi se sedimentando silenciosa e insidiosamente e ganhou status social de realidade dogmática, ensejando, em contraponto, forte acirramento dos debates e discussões acerca do preconceito, do racismo e da desigualdade, principalmente político-econômica, por que passavam os negros. O adensamento das insatisfações fez crescer a necessidade de luta e de mobilização dos negros em prol de uma agenda de reivindicações de fundo igualitário e identitário, que tinha como gênero de primeira necessidade a educação, tida mundialmente como um dos principais indicadores de preconceito.

Data de 1902, segundo Velasco (2009), o surgimento das primeiras associações de negros que, mesmo que ainda não direcionadas especificamente às vindicações políticas, já se caracterizavam como ambiente de reunião e discussão em torno das questões e problemas comuns a todas as pessoas pertencentes a esse grupo racial marginalizado. É exatamente em meio a essas discussões que se percebeu a necessidade de educar os negros e seus descendentes como forma de efetiva inserção e ascensão social, ou seja, como modo seguro de romper a barreira da discriminação e do

preconceito acerca do negro na sociedade brasileira, que não respondeu positivamente às necessidades dos negros no pós-abolição, mantendo as mesmas estruturas ideológicas do escravismo, e, em última análise, resistindo a enxergar o negro como ser humano e elemento formador da sociedade brasileira, assim como os índios e os portugueses.

CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO E O RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES NOS ESPAÇOS MULTI/INTERCULTURAIS

2.1 Multiculturalismo: entre a igualdade e a diferença

Diferentemente da ideia comum, há referências históricas de sociedades multiculturais ainda antes das incursões exploratórias e colonizadoras dos europeus pelo mundo (século XV). A movimentação de massas humanas constituiu-se historicamente mais como regra do que como exceção, por motivos os mais diversos (colonização, escravidão, repressão política, desastres naturais, guerras etc.).

Concomitante ao surgimento de sociedades multiculturais aparece o fenômeno da globalização que, como diz Hall (2009, p. 56) “[...] não é algo novo.”

É de conhecimento corrente que, após o irrefreável processo de globalização (final do século XX), foram postas abaixo as últimas barreiras que isolavam países, povos e culturas por todo o planeta. A despeito de ter sua gênese ligada à dinâmica capitalista, à emergência de novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global, à produção e consumo internacional e à elevação da importância das tecnologias de informação, o fenômeno da globalização trouxe a lume a possibilidade do estabelecimento de conexões e intercâmbios sociais, culturais e políticos.

Como consectário lógico do incremento e revivificação do processo de globalização, as sociedades experimentaram a eclosão também incontável do multiculturalismo, ou seja, da convivência em espaços comuns entre pessoas pertencentes a nações, etnias e culturas diferentes.

Para a compreensão desse fenômeno parte-se de quatro perspectivas ideológicas mencionadas por Claude Claret (1990), a saber: assimilacionista, integracionista, interculturalista e pluralista.

A perspectiva assimilacionista enxerga a alteridade como ameaça à situação social estabelecida, formando a dicotomia cultura dominante/dominada. Reporta-se à primeira fase da história do multiculturalismo (décadas de 1960 e 1970). Nessa perspectiva, os caracteres peculiares da cultura majoritária vão sendo internalizados e sedimentados nos componentes da etnia minoritária que, aos poucos, vai se aculturando. A adaptação à nova cultura afigura-se como o único meio de efetivação do ingresso na

estrutura sócio-econômica dominante. Esse padrão também se reproduzia no âmbito educacional que oferecia às minorias currículos, metodologias e conteúdos herméticos e intangíveis de inspiração monocultural (cultura dominante/cultura branca-ocidental).

A perspectiva integracionista percebe a diversidade e proclama a igualdade de direitos de todos os cidadãos, propiciando a convivência harmônica de culturas distintas. Os grupos minoritários têm a possibilidade de exercer e cultivar a sua cultura nativa, mas desde que não colida com os parâmetros da cultura hegemônica. Os reflexos da adoção dessa perspectiva nas escolas foram a adoção de traços e práticas culturais de grupos étnicos diferentes nos conteúdos e currículos escolares e ainda a promoção de condutas metodológicas voltadas à convivência pacífica entre pessoas diferentes, não em essência, mas em virtude de históricas construções sócio-culturais.

A perspectiva pluralista vai além do reconhecimento do direito à alteridade, promovendo o respeito às diferenças culturais como fator positivo para a própria sociedade, incentivando e defendendo o desenvolvimento de todas as culturas, que compartilham o mesmo espaço público. O ideal propugnado pela perspectiva pluralista reside na coexistência de grupos estranhos em igualdade de condições. Todas as pessoas têm a prerrogativa de expor sua identidade étnico-cultural em plenitude.

A perspectiva interculturalista destaca-se dentre as anteriores por ser um passo adiante na formulação de uma sociedade aberta e na efetivação da cidadania universal. Essa postura viabiliza a aceitação e valorização do 'outro', promovendo o intercâmbio dinâmico entre culturas distintas através do enaltecimento da diferença e do esforço para detectar pontos congruentes entre pessoas e culturas até então compreendidas como incompatíveis.

Estabelecendo uma metáfora, pode-se conceber na perspectiva interculturalista a construção de pontes entre as culturas múltiplas onde se cruzam dinamicamente influências, características, inspirações, histórias e experiências de todas as culturas e etnias sob os signos do respeito, da dignidade e da liberdade.

O modelo interculturalista é referido como padrão ideal e objetivo a ser atingido nos discursos referentes à multiculturalidade, principalmente por romper com as nomenclaturas dicotômicas maioria/minoria e dominante/dominado, que remetem à perpetuação de estereótipos sociais de subjugação.

Na realidade, essas perspectivas, como já dito acima, conectam-se ao estágio evolutivo da realidade social multicultural.

Para os interesses desse trabalho, adota-se a observação sobre o termo multiculturalismo fornecida por Stuart Hall, que, ao se referir à conceituação do multiculturalismo, percebe e respeita o seu caráter volátil e não estabilizado:

O termo “multiculturalismo” é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado. [...] na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo. (2009, p. 49)

Referencia-se aqui ainda com a distinção que Hall estabelece entre multicultural e multiculturalismo, que possibilita o estabelecimento de conceitos, mesmo que cambiantes e contingentes.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (2009, p. 50)

Hall conduz seus estudos sob a perspectiva da existência de vários modelos de sociedade multicultural, com características particulares e diversas, mas que preservam, enquanto termo qualificativo, o núcleo essencial para serem percebidas como tal, “[...] são, por definição, culturalmente heterogêneas” (2009, p.50).

O multiculturalismo, interpretado como conjunto de estratégias e políticas voltadas à condução das questões atinentes à diversidade em sociedades multiculturais encerra dificuldades e controvérsias práticas e teóricas para se afirmar como doutrina estabilizada e uniforme, configurando-se como termo em construção.

[...] O “multiculturalismo” não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. [...] Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastante diversos. (2009, p. 50/51)

Interessante observar que a globalização guarda no seu íntimo contradições compreensíveis que interferem diretamente na sua interface com as sociedades multiculturais. A globalização dita padrões procedimentais planetários elaborados pela ideologia dominante de matriz ocidental. Enquanto propicia intercâmbio amplo, mediatiza modelos de comportamento com fins de padronização, notadamente na seara cultural.

Homi Bhabha (2001) acrescenta ao campo de discussões sobre o multiculturalismo sua visão sobre a noção de hibridismo não limitada ao caráter dessemelhante ínsito à concepção de multiculturalismo. Bhabha salienta o hibridismo³ como elemento natural ligado à formação ontológica do ser humano, concebendo-o como ente composto de identidades e pertencas heterogêneas. O ser humano, nessa perspectiva, afigura-se como pessoa composta por influências, valores, ideais, inspirações e caracteres vários, legados e conquistados.

Nessa direção, surge a necessidade de se entender o hibridismo e a diversidade inerentes às relações que se formam nas sociedades multiculturais.

Emerge, inextricavelmente ligada à noção de hibridismo e multiculturalismo, a ideia de fixação de identidades como resultado da imbricação de culturas diversificadas nesses tempos e espaços de pluralismo e como manifestação de resistência e contestação ao poder cultural hegemônico. “O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização (Bhabha, 2001, p. 228)

O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes

³ Refere-se aqui o autor ao hibridismo cultural – conjugação de elementos culturais múltiplos – e não à concepção de hibridismo que foi ligada ao aspecto racial das pessoas e utilizada como argumento discursivo para a criação de preconceitos e sua manutenção.

“negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade. (Bhabha, 2001, p. 165)

Esse caráter ambivalente das sociedades multiculturais, decorrência do processo de globalização, compõe-se de um lado por uma tendência à homogeneização e, de outro, ao hibridismo, fazendo surgir uma necessidade comum a esses dois elementos, mas com matriz diversa: a afirmação de identidades. No primeiro caso (homogeneização), o reconhecimento e fortalecimento da identidade (individual ou coletiva) é resultado do processo natural de resistência das minorias à introjeção padronizada de valores provenientes da ideologia dominante. No segundo caso (hibridismo), o reconhecimento identitário se faz premente em face do aspecto positivo da globalização, que é a convivência social plural, que demanda um autoconhecimento profundo (domínio e conhecimento das diversas pertencas que o ser humano encerra). Dentro da miscelânea cultural que forma a sociedade globalizada, a apropriação de espaços é imprescindível para a sobrevivência das culturas e grupos minoritários, que carecem, inicialmente, de autorreferência positiva e, então, extrarreferência positiva, que se materializa e atinge através de políticas de reconhecimento e afirmação.

Paralelamente a esse caráter de uniformização globalizada, surge, segundo Hall (2009, p. 57) “a proliferação subalterna da diferença”. Ou seja, através de uma degeneração conceitual, as diferenças encontradas na sociedade multicultural, ao invés de constituírem elementos agregadores e enriquecedores, como seria natural, tiveram seu significado modificado e foram alçadas – ou rebaixadas – à condição de signos de subjugação. Essa realidade se reproduziu socialmente sob a forma de preconceitos e racismos.

A constituição aparentemente contraditória das sociedades multiculturais também se estende ao campo político, onde a afirmação e o reconhecimento das identidades se iniciam na luta pelo direito à igualdade e terminam na efetividade do direito à diferença. O Estado e as Instituições de Poder, nesse contexto, são protagonistas na busca por soluções para o grande dilema do multiculturalismo: a criação de políticas sérias e eficientes que assegurem à igualdade real sem desrespeitar e desnaturalizar as diferenças.

O Estado não deve se limitar ao plágio político, não se bastando na apropriação de arquétipos situacionais e localizados produzidos para/por determinada estrutura

social, desprezando a realidade e as demandas de suas tensões particulares. A análise desse dilema passa pelo reconhecimento das minorias e pelo respeito às diversas identidades dos grupos em situação de desvantagem.

O compromisso de expor e confrontar o racismo em quaisquer de suas formas teria que se tornar um objetivo positivo e uma obrigação estatutária do governo, do qual sua própria reivindicação de legitimidade representativa dependeria. Teria que tratar da dupla demanda política, que advém da interação entre as desigualdades e injustiças gritantes provenientes da falta de igualdade concreta, e a exclusão e inferiorização decorrentes da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença. Finalmente, em vez de constituir uma estratégia para melhorar a sorte apenas das minorias raciais ou “étnicas”, esta teria que ser uma estratégia que rompesse com a lógica majoritária e tentasse reconfigurar ou reimaginar a nação como um todo de uma forma radicalmente pós-nacional. (HALL, 2009, p. 78)

A realidade social multiculturalista parte da premissa de que as culturas minoritárias possuem um histórico de subjugação, desnaturalização e discriminação e, por conta dessa observação, fazem jus à valorização social e estatal, expressas no respeito social e em políticas públicas compensatórias e de reconhecimento. As medidas políticas de cunho compensatório, para se efetivarem, devem ser produzidas com base nas necessidades particulares de cada grupo discriminado e resguardar suas singularidades culturais, enquanto que o respeito social surge a partir do reconhecimento das minorias (endógeno e exógeno) como pertencentes à sociedade nacional e à comunidade local.

O multiculturalismo tem se estabelecido como domínio propício aos estudos interdisciplinares desenvolvidos acerca da estruturação das relações sociais intergrupais. Nessa seara, são construídos campos identitários variados que, como disse Hall (informação verbal)⁴, “compõem o grande sistema de classificação das diferenças” (tradução nossa) e a raça é um dos principais conceitos que organiza esse sistema, juntamente com outros posicionamentos identitários incluídos nesse sistema classificatório mencionado por Hall, como: gênero, classe social, idade, orientação sexual, religião/crença, pertencimento regional e tantos outros que surjam.

⁴ Palestra apresentada na Goldsmiths College - University of London - New Cross, Londres, em 2005, sob o título: Race, the floating signifier. Acessada em <<http://www.youtube.com/watch?v=GeD6awgSHGU&feature=related>>

2.2 Sociedade multicultural e afirmação identitária

Para se compreender o ‘outro’, não é possível se restringir a análise a fatores sensoriais, é necessário aprofundar o conhecimento, adentrando na seara do cultural, da construção social e do contexto histórico do ser humano distinto.

Sendo assim, quando confrontadas culturas diversas, deve-se adotar uma postura relativista responsável para que se possa entendê-las a partir dos critérios ínsitos à própria cultura e não através de uma matriz axiológica estranha pertencente ao domínio de outra cultura, o que poderia levar à adoção da perspectiva assimilacionista, que, conseqüentemente, redundaria na aniquilação da cultura minoritária.

Nesse ponto, busca-se evitar como parâmetro interpretativo do sujeito altero ou das comunidades alteras, a concepção do “outro generalizado”, formulada por Seyla Benhabib (1990), ou seja, um sujeito abstrato, racional e atemporal, desarraigado da sua história de vida e conceber o “outro concreto”, o ser racional, contextualizado, ou seja, com uma história, identidade, necessidades e uma constituição afetivo-emocional.

Nas sociedades multiculturais, como dito acima, a afirmação identitária se fez necessária como meio de resistência à homogeneização social dominante, e o Estado vem respondendo aos reclamos das minorias por reconhecimento e valorização através de ações políticas voltadas à fixação e afirmação de identidades minoritárias (em desvantagem/subjugadas).

Willinsky (2002, p. 02-03) diz que “o termo política da identidade é seguramente um termo novo, que entrou em voga no pós-modernismo [...] Mas o conceito nada tem de novo”. E ainda lança sua percepção sobre o assunto:

“a política da identidade tende a desenterrar as tradições já enraizadas que definem as pessoas segundo gênero, raça, cultura e nação. A política da identidade levanta a questão de como deveríamos ser conhecidos, assim considerados e tratados.” (p.03)

Adota-se no presente estudo como chave de leitura o ensaio *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”* do filósofo canadense Charles Taylor, que nesse trabalho oferece um panorama original sobre as questões referentes à possibilidade e a forma de reconhecimento dos grupos culturais no âmbito político de

muitas sociedades democráticas atuais. Taylor propõe como meio seguro para formação e reconhecimento identitário a conjugação dialógica das percepções e referências dos outros sobre nós com as nossas próprias imagens e referenciais formados sobre nós mesmos. É a partir do estabelecimento dessa conjugação que exsurge socialmente a identidade real, que não se esgota e se estanca nesse momento, mas que, como processo dinâmico, continua em constante mutação e adaptação, conforme as experiências socialmente verificadas pelas pessoas. A fixação dessa identidade real, socialmente considerada, facilita a produção de políticas públicas valorizadoras e compensatórias voltadas à promoção da equidade social, política, econômica e cultural.

Amy Gutmann, em introdução ao ensaio de Taylor (1994), diz:

Taylor põe em relevo as dificuldades envolvidas na tentativa engenhosa de Jean-Jacques Rousseau e seus epígonos na tentativa de suprir a carência universal por reconhecimento público, convertendo a igualdade humana em identidade. A política rousseauiana de reconhecimento, como a denomina Taylor, desconfia de toda diferenciação social e, ao mesmo tempo, é sensível às tendências de feição homogeneizante – de fato, totalitárias – de uma política de bem comum, o que reflete a identidade universal de todos os cidadãos. Sob esse ponto de vista, é possível realizar a exigência de reconhecimento, mas apenas depois de seu disciplinamento social e político. Assim, as pessoas poderão se perceber como cidadãs iguais e serem reconhecidas publicamente nessa condição. (1994, p.05) (tradução nossa)

É nos espaços compartilhados que as identidades vão florescendo e ganhando significados. Como Taylor sugere, a identidade humana se desenvolve através do diálogo, das trocas e das percepções mútuas. As identidades são construídas com elementos históricos que precedem as pessoas e com aquisições referenciais do presente que se materializam dialogicamente. Após essa etapa afirmativa interior, parte-se para o reconhecimento externo.

Tecendo considerações introdutórias ao ensaio *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Gutmann (1994, p. 06) pontifica:

Se a identidade humana surge e se desenvolve dialogicamente, então, o reconhecimento público da nossa identidade requer uma política que nos abra

caminho para a deliberação pública sobre os aspectos de nossa identidade comum ou potencialmente comum, que podemos compartilhar com os outros cidadãos. Uma sociedade que reconheça a identidade individual será uma sociedade democrática, por que a identidade individual se constitui parcialmente pelo diálogo coletivo. (tradução nossa)

Estabelecendo como ponto de partida a constatação da pluralidade sócio-cultural, faz-se imprescindível o reconhecimento e aceitação das concepções, valores e crenças de cunho identitário com o objetivo de salientar as diferenças afirmativamente, evitando a naturalização de distorções e discriminações.

Segundo Taylor, muitos grupos minoritários reclamam junto às instituições públicas o reconhecimento de suas identidades próprias e, nesse passo, defende que as instituições públicas não devem – na verdade, não podem – simplesmente calar-se diante das necessidades desses cidadãos em busca de reconhecimento.

Taylor (1994) constrói a tese de que a identidade cultural da pessoa humana também é firmada pelo seu reconhecimento exógeno. O reconhecimento deturpado ou a negação de reconhecimento identitário propicia o surgimento de sistemas repressivos baseados exatamente nas construções e percepções errôneas das minorias, notadamente de cunho estigmatizante e negativo.

Se um dado grupo sócio-cultural minoritário é percebido pelos demais grupos que com ele compartilham os espaços públicos com referenciais negativos e inferiorizantes, essa percepção terá reflexos diretos na autoimagem e autoafirmação do grupo minoritário, dificultando, assim, a (re)construção de sua identidade. Amolda-se nessa perspectiva a situação do negro no período pós-escravidão, que sofreu com o não reconhecimento e com o preconceito.

É praticamente impossível que uma pessoa que não se enxergue como digna de respeito e admiração possa ter qualquer espécie de participação na esfera pública. A introjeção da inferioridade, da categoria de cidadão de segunda classe ou, pior ainda, de sub-gente, tem efeitos fortíssimos na naturalização das desigualdades. (MATTOS, 2006, p. 125)

Sob esse viés, Taylor (1994, p. 45) refere-se à temática multicultural, especificamente à questão do reconhecimento identitário não como “uma mera cortesia que devemos conceber às pessoas. É necessidade humana vital”.

A partir da evidenciação da realidade sócio-cultural pluralista, a convivência multicultural não pode restar por mitigar o valor das identidades culturais concebidas como sistemas de representações das relações estabelecidas entre pessoas que compartilham um patrimônio cultural comum – religião, língua, tradições, expressões artísticas etc.

É necessário reconhecer a importância da valorização das identidades culturais, principalmente no contexto volátil da pós-modernidade, como observa Hall (2006), em que as pessoas não possuem mais identidade única, permanente, mas várias, por vezes até conflitivas.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (2006, p. 13)

Essa constatação de Hall (2006) não infirma o pensamento de Taylor (1994) que atribui importância ao reconhecimento dos outros para a formação e estabilização da identidade, pelo contrário, acaba por corroborá-lo se a percepção exógena for interpretada como elemento decisivo na aclimação da pluralidade de identidades que o ser humano pós-moderno pode encerrar.

A política de respeito às identidades e pertencas culturais nos espaços comuns é aqui tomada como imprescindível para a realização do projeto de vivência multicultural (nos moldes esboçados acima) e instituição da cidadania sem fronteiras, mas, sem perder de vista o cuidado para não se converter em degeneração do valor que encerra tal concepção, como adverte Heiner Bielefeldt:

A evocação da autenticidade cultural pode, facilmente, ser transformada em instrumento autoritário e político de manutenção da ordem, de forma que se aconselha a vigilância. Depois que, nos últimos anos, o conceito de soberania do Estado perdeu parte de seu conteúdo para justificar a defesa da

intervenção nos direitos humanos, corre-se o risco de elevar a identidade cultural como substitutivo dessa perda. (2000, p. 29)

É assente a ideia de que a identidade, particular ou grupal, não é um aspecto exclusivamente congênito, ela se constrói pela convivência social e pela trajetória histórica que precede a pessoa e sua ancestralidade, concretizando-se nos diversos âmbitos da vida social e sob as mais variadas expressões: tradições, dialetos, posturas, convicções, datas comemorativas etc.

No mais das vezes as minorias agrupam-se em guetos ou comunidades⁵ a partir da pertinência natural que lhes antecede, ou simplesmente pela empatia com as ideias, opções e diretrizes do grupo em situação de desvantagem.

São alimentados elos com as origens tradicionais do grupo, mas isso não garante a homogeneidade interna do gueto, já que é muito comum a existência de correntes divergentes dentro da tradição matricial da comunidade e que se transpõem para a sua representação deslocada inserta em outro *ethos*, reproduzindo-se as divergências no microcampo da comunidade. Essa característica impede a percepção dos grupos como blocos homogêneos e consonantes.

Exemplo dessa situação é trazido por Hall ao mencionar o caso asiático:

Os asiáticos também são tratados como um grupo único. Porém, “apesar de compartilharem alguns traços culturais, ... [os asiáticos] pertencem a grupos étnicos, religiosos e lingüísticos diferenciados e trazem consigo receios e memórias históricas diferentes” (Hall, 2009, p. 63, *apud* Parekh, 1997)

As comunidades minoritárias orbitam em torno de um signo referencial (raça, inspiração religiosa, opção sexual, gênero, nacionalidade etc.) que facilita a estabilização da identidade reivindicada. Esse signo referencial é a bandeira de luta do grupo minoritário, que passa a ser reconhecido social e politicamente por meio desse traço peculiar de sua cultura originária. “A manutenção de identidades racializadas,

⁵ O termo “comunidade” (como em “comunidades de minorias étnicas”) reflete precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre esses grupos. [...] Esse modelo é uma idealização dos relacionamentos pessoais dos povoados compostos por uma mesma classe, significando grupos homogêneos que possuem fortes laços internos de união e fronteiras bem estabelecidas que os separam do mundo exterior. (Hall, 2009, p. 62)

étnico-culturais e religiosas, é obviamente relevante à autocompreensão dessas comunidades” (Hall, 2009, p. 63)

Também é incontroverso que a identidade só se afirma e se explicita quando posta em contato com outras identidades (contato social diversificado). Sendo assim, a construção de identidades necessita do diálogo, da troca de experiências, do compartilhamento, não se admitindo insularidades e comportamentos homogeneizantes.

Mais uma vez, recorre-se à importante construção de Taylor (1994) para se compreender a construção e afirmação de identidades como um processo que envolve a percepção endógena e exógena. Não basta a composição da autoimagem, é preciso que essa autoimagem corresponda à ‘alterimagem’ produzida externamente, pelos “outros”, ou seja, é preciso que haja a univocidade de reconhecimento da expressão pessoal (interno/externo) enquanto ser humano identificado e componente de um grupo social. A partir dessa composição constitucional imagética do “outro”, pode-se afirmar que o não reconhecimento levaria à negação da identidade e o reconhecimento equivocado geraria a discriminação, o preconceito e o racismo.

Une-se a essa perspectiva lançada por Taylor (1994) a construção de Hall baseada na teoria do espelho de Lacan⁶ no sentido de corroborar a necessidade da participação do olhar do “outro” para a confirmação da identidade como concebida intimamente, refutando o posicionamento da identidade como uma ideia completa e resolvida, afirmando-a como um perene movimento em busca de reconhecimento:

Em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 39, grifos do autor)

⁶ “A leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro unificado é algo que a criança *aprende* apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros. [...] Naquilo que Lacan chama de “fase do espelho”, a criança que não está ainda coordenada e não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa “inteira”, se vê ou se “imagina” a si própria refletida – seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no “espelho” do olhar do outro – como uma “pessoa inteira” (Lacan, 1977).” (HALL, 2006, p. 37)

Esses processos de identificação caracterizam-se por deslocar questões particulares do âmbito privado para o público, trazendo a lume temas até então preservados reconditamente para o âmago das discussões sociais e políticas, compelindo o Estado a intervir através de ações regulatórias, preventivas, protetivas e compensatórias. Exemplo maior dessa realidade são os movimentos feministas e de gênero e raciais.

O fenômeno da fixação identitária é uma premência diante da realidade social multicultural e da globalização, como mecanismo de autopreservação e de conquista de respeito institucional, pertinência social e persistência cultural.

A identidade cultural negra no Brasil, durante e após o fim da escravidão, resistiu ao processo de negação de sua existência e validade sócio-cultural. Os negros empreenderam, e ainda empreendem, lutas no sentido de preservar sua identidade negada e resgatar a essência do ser negro. Esse processo de reconhecimento se inicia internamente, no se ver negro e igual, dando o devido valor ao seu pertencimento ancestral e conferindo ao passado a certa medida como elemento formador e perpetuador de preconceitos, discriminações e racismo, completando-se tal processo externamente, através do cotejo com as percepções e imagens alheias sobre os negros, tensionando e pondo em dúvida as relações e as ideias tidas como absolutas e acabadas.

A superação da ideologia racial brasileira demanda longo processo de desconstrução dos paradigmas inferiorizantes e estigmatizantes que nortearam as relações entre brancos e negros e fixaram posições compartimentadas dentro da sociedade. O compartilhamento dos espaços públicos e a vivência multicultural propiciam a realização dessa viragem paradigmática, afirmando identidades e reconhecendo política e socialmente o valor de cada um sem desprezar o todo, ou seja, a sociedade que acolhe a todos indistintamente e se organiza e acomoda como que em um movimento natural diante da diversidade.

2.3 Identidade negra: o desafio da superação da ideologia racial brasileira e o mito da democracia racial

A identidade negra, (de) formada historicamente sob influência do escravismo, perpetuou-se posteriormente à abolição sob os mesmos parâmetros do cativo. Essa

cunhagem se deu pela instituição e sedimentação de ideologias pseudocientíficas voltadas à manutenção do status *quo* e dominação das massas, elaboradas pela elite brasileira, fortemente marcada pelos padrões de civilização eurocêntricos, que preconizavam a diferença entre as ‘raças’ e a superioridade da ‘raça’ branca.

Em âmbito nacional, a ideologia prevalente e que até os dias atuais ainda ecoa nas relações sociais, foi o mito da democracia racial, que concebia a harmonia entre brancos e negros, negando a existência de racismo em terras brasileiras, interditando uma abordagem política das questões raciais, que se caracterizavam pela desigualdade profunda entre brancos e negros. Papel importante na difusão dessa ideologia foi a atividade discursiva, manipulada pela camada social superior como instrumento para a manutenção das hierarquizações sociais de fundo discriminatório e racista.

Com o advento da globalização e a emergência do multiculturalismo, a superação das ideologias inferiorizantes tornou-se bandeira de luta do Movimento Negro e necessidade vital para a comunidade negra. Nesse passo, e em via de consequência, surge a afirmação e o reconhecimento da identidade negra como modelo de pertencimento e resistência à subjugação homogeneizante.

Para se estudar esse processo de formação identitária, é preciso compreender as estruturas ideológicas de fundo, que influenciaram o modelo nacional e reanalisar alguns paradigmas existentes no trato das questões envolvendo o racismo e outros fenômenos sociais correlatos. É o que se propõe nessa parte do presente capítulo.

2.3.1 Ideologia e dominação

Atualmente, a orientação ideológica de um Estado se estabelece a partir do momento em que garante a todos os cidadãos um conjunto de artifícios (regras, valores, crenças etc.) para compreender a realidade em que se vive e para transitar dentro dela com total segurança, não se restringindo a um conjunto de pensamentos, englobando, como referencia Hall (2009, p. 251), “o domínio do pensamento prático e lógico.”

Interessa no presente trabalho abordar e compreender o mecanismo de atuação das ideologias no âmbito social como instrumento de manipulação das consciências das massas de acordo com ideias e valores estabelecidos pelas forças dominantes sócio,

econômica e politicamente, que findaram por materializar-se no mundo prático como verdades irretorquíveis e estabilizadoras de poder e dominação.

Essa concepção de ideologia é originalmente extraída do pensamento marxista, elaborado a partir da análise das relações econômicas travadas no modo de produção capitalista, mas que é aqui referenciada por ter sido utilizada historicamente na construção da ideologia racial predominante na sociedade brasileira, que teve no mito da democracia racial o principal argumento causador da invisibilidade da realidade racial do Brasil; mito esse argutamente manipulado na condução das relações raciais nacionais e que, por muito tempo, prevaleceu como ideologia da classe dominante.

Em apertada síntese, pode-se dizer que Karl Marx, a partir da publicação da Ideologia Alemã (1845), insere em sua obra a concepção de ideologia como conjunto de ideias por meio do qual a consciência e o imaginário das pessoas é formada, manipulada e modificada, ligando-se à concepção de falsa consciência e ignorância da realidade produzida pela classe dominante com o objetivo de justificar e manter a dominação.

Até agora, os homens formaram sempre idéias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. Libertemo-los, portanto, das quimeras, das idéias, dos dogmas, dos seres imaginários cujo jugo os faz degenerar. (p. 01- prefácio, grifos do autor)

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e 'ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. [...] E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico. (p. 09)

Ainda tendo como referencial a ideia marxista, percebe-se que a ideologia que se impõe atua com vistas à eliminação de tensões entre forças que se antagonizam dentro da estrutura macro da sociedade, produzindo uma sensação de aparente bem-estar coletivo proveniente exatamente do poder que a ideologia encerra de distorcer e

ocultar a realidade ao sabor das ideias e crenças hegemônicas e disseminadas através de discursos de poder, acomodando as massas em sua posição subalterna dentro da estrutura social.

Marx abala a ideologia instituída ao identificar e criticar a ideia de que existe na sociedade um sistema que impõe aos cidadãos a percepção de que todos são iguais e que têm acesso às mesmas oportunidades, privilégios e condições de vida, o que dificulta a visualização dos problemas sociais e seu enfrentamento. Nessa sistemática de dominação pela deformação da realidade, há o deslocamento da questão atinente às desigualdades sociais ao âmbito pessoal, ou seja, atribui-se à capacidade intrínseca e personalíssima do cidadão (inteligência, sagacidade, força física, habilidades etc) o seu posicionamento social melhor ou pior, o que, segundo a teorização marxista, impede a percepção de que as desigualdades são produtos da estratificação da sociedade em classes.

Sem romper com o referencial teórico marxista, agrega-se a ele, para a compreensão da ideologia racial brasileira, a concepção desenvolvida por Terry Eagleton (1997) de ideologia não como um discurso essencialmente verídico, mas como um tipo de fala retórica e persuasiva mais voltada para a produção de reflexos na seara política do que para a realidade social, estreitamente ligada ao poder, à sua manutenção ou obtenção.

Também vale menção aqui à concepção de ideologia proposta por Stuart Hall como contributo para o posicionamento e compreensão das estruturas ideológicas que permearam a Escravidão dentro da estruturação social dominante da época e suas consequências na integração, reconhecimento e afirmação da comunidade negra, enquanto grupo diaspórico em uma sociedade de acolhimento distinta.

Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. (HALL, 2009, p. 250)

Os referenciais mentais citados por Hall compõem o espectro de poder que a ideologia guarda e que é propagado por meio do discurso voltado para a ação, como concebido por Eagleton, tornando-se este último, instrumento de controle e dominação

da massa social de acordo com as concepções (ideologias) da classe dominante.

Nesse ponto, as atenções se voltam para a importância do veículo condutor das ideologias de dominação: o discurso.

Referencia-se aqui como parâmetro exemplificativo sobre o poder do discurso como instrumento de dominação, a sua utilização, no seio da sociedade brasileira pós-escravidão, para a manutenção das hierarquias sociais a partir da tomada e naturalização de caracteres negativos acerca do negro (biológico, cultural, social, religioso etc.) como elementos de subordinação.

Percebe-se, então, a manipulação do discurso adotado pela elite dominante para propagação de sua ideologia purista ocidental e legitimação de seus interesses mediante, sobretudo, a distorção e dissimulação de fatos e ideias, em virtude da estreita ligação entre discurso e poder nos moldes propostos por Michel Foucault (1971).

É irrefragável a adoção de um discurso ideológico com vistas à manutenção de uma hierarquia racial na sociedade brasileira desde o século XIX. Tal discurso era emitido e manipulado pela elite dominante (detentora do poder) e carregado de interesses políticos que controlavam as cordas da engrenagem social, criando uma falsa impressão de naturalidade, o que levava à conformação geral com relação à configuração da sociedade e a posição inferior dos negros dentro dessa estrutura.

A sociedade, então, encontrava-se fortemente influenciada pelo discurso produzido pelas camadas superiores de poder (mais abastadas), e dessa influência surgia uma circulação de ideias e crenças no meio social que, geralmente, fortalecia a ideia matriz e a tornava uníssona ou dominante, aceita como a mais adequada para o corpo social.

O que se enuncia em um discurso de poder é totalmente vulnerável às condições da enunciação; o que interessa não é tanto o que é dito, mas quem o diz e para quais propósitos (Foucault, 1971).

Assim, o discurso de cunho racista pregado por expoentes intelectuais brasileiros do século XIX, já de início gozava de uma grande aceitação por parte da população só pelo fato de promanar da elite intelectual nacional, dispensando questionamentos e controvérsias e gerando uma acomodação quase cega às ideias e concepções que lhes eram transmitidas.

O discurso encerra poderes e perigos que nem sequer são cogitados e que se espalham logo que o discurso é emitido, multiplicando-se indefinidamente (Foucault, 1971). O poder é difuso, está em toda parte, mesmo nos menores gestos e declarações mais íntimas, daí a preocupação dos detentores do poder em impor controles ao discurso:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada e temível materialidade. (1971, p. 01)

É sempre possível usar o discurso de modo técnico, como meio voltado a um fim. Os governantes transmitem suas ideias e crenças como se fossem verdades universais, tentando fazer crer aos seus destinatários que suas concepções são uma decorrência necessária da natureza das coisas, produzindo uma aparência de normalidade diante de temas complexos, controversos e muitas vezes apartados da moral e da legalidade, com o objetivo de manter a ordem instituída através da adesão passiva e irrefletida da maioria da população.

Em sentido crítico-ideológico, entende-se que o discurso que prevalece, então, é o do detentor do poder, que tenta imprimir a sua verdade, seus conceitos e crenças como os mais adequados. Na realidade, o discurso prevalente acaba por mascarar a verdade e instituir uma falsa realidade (ideologia) aceita e vivenciada pela sociedade que adota esse discurso forjado pelo interesse do mais forte. Passa-se, dessa forma, a viver sob o jugo de uma lógica simbólica que conforma o comportamento das pessoas que, muitas vezes, nem se dão conta dessa dominação.

Assim se deu com a produção do discurso racista que predominou no Brasil no século XIX e início do século XX e que acabou por criar uma cultura negativa em torno da população negra.

No Brasil, as relações entre negros e brancos foram construídas em meio ao contexto da escravidão e do racismo, culminando, ainda hoje, com a lógica da hierarquização social a partir de elementos raciais.

As concepções de inferiorização da população negra foram introjetadas em indivíduos negros e brancos através de discursos inicialmente de cunho biológico, que

foram apropriados pela elite branca para o manejo das relações de poder e dominação que encontravam nas diferenças, principalmente nas físicas, o meio de instituir uma hierarquia entre pessoas, grupos e povos e um forte instrumento de convencimento da sociedade sobre a existência de tais diferenças.

O discurso biológico que marcou as discussões sobre raça no século XIX já se encontra ultrapassado e superado, mas a questão racial ainda permanece como tema central e ativo no pensamento social brasileiro (GOMES, 2003, p. 78).

Partindo do pressuposto de que o no Brasil hoje é uma nação misturada, podemos afirmar, juntamente com Gomes (2003), que a maioria da sociedade brasileira se enquadra nesse perfil, ou seja, grande parte dos brasileiros pode ser designada como afrodescendente.

Assim, concordamos com Gomes (2003) que observa que as diferenças que se afiguravam como as mais óbvias e visíveis (físicas) entram nos domínios do simbólico, ou seja, são invenções da cultura e de discursos deturpadores que escamoteiam a verdade.

Não é possível desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos na sociedade brasileira, mas o enfrentamento dessa questão e sua reversão passam pela superação dos discursos ideologicamente deturpados e pelo resgate da identidade negra por meio da aceitação da positividade da cultura negra e sua importância na formação cultural do brasileiro, o que se opera através da educação antirracista permeada por discursos pedagógicos direcionados à construção de práticas voltadas ao combate da discriminação racial e ao rompimento com o sentimento de normalização, diante da pregação de que as peculiaridades étnico/raciais nos fazem, em essência, diferentes.

Assim como outros processos de estabelecimento de identidade, a construção identitária negra tem que ser contextualizada social, histórica, cultural e politicamente. Essa é nossa intenção a partir de agora. Através do percurso histórico da ideologia da elite dominante no período da Escravidão poderemos compreender a dificuldade que envolve, até hoje, a construção e afirmação da identidade negra no Brasil.

2.4 Identidade negra: ecos da ideologia racial brasileira

O conceito de raça⁷ e as questões que lhe são adjacentes são caracterizados pela generalidade, o que não é salutar para a discussão de um tema tão longo e que suscita debates mesmo antes do século XIX. Tal generalidade termina por facilitar, isto sim, a criação, manipulação e propagação de ideias ao sabor dos detentores do poder com o fim de manter sua condição de dominação, ou, sob outro viés, para manejo das massas por um grupo dominado com fins à consecução de um ideal revolucionário voltado para a perversão da ordem instituída e a fundação de uma nova estrutura de poder.

Certamente, o tópico “raça” perpassou o domínio das ciências biológicas, cruzando-se com o âmbito social-antropológico, influenciando, assim, a formação de ideologias de perseguição e exclusão de segmentos sociais específicos em todo o mundo.

Em referência à origem das raças e suas teorias, Munanga (2003) retira o conceito de raça do âmbito científico e assevera que raça é “um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA, 2003, p. 06)

Da inequívoca imbricação entre discurso e poder, infere-se que o poder dominante, ou com pretensão de o ser, pode legitimar-se através de um processo encadeado e harmônico voltado para a promoção de crenças e valores compatíveis com ele, naturalizando e generalizando tais crenças de modo a torná-las lógicas e aparentemente irrefutáveis, maculando as ideias que o possam confrontar, por meio da exclusão de formas antagônicas de pensamento, talvez mediante alguma lógica não declarada, mas sistêmica, obscurecendo, destarte, a realidade social de modo a favorecê-lo.

Segundo Eagleton (1997), é certamente difícil acreditar que grupos de seres humanos manteriam, por um longo período histórico, concepções que fossem

⁷ Stuart Hall (2006, p. 62-63) conceitua os termos raça e etnia: “A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” que são partilhados por um povo.” Quanto à raça o autor propõe uma interessante visão: “A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.

simplesmente teratológicas e adotassem preconceitos irracionais e inexplicáveis, mas foi exatamente isso que se deu com relação à questão racial, tida como crença profundamente resistente fundada, até certo ponto, no mundo vivenciado historicamente por nossa atividade prática, tanto que até hoje nos encontramos envoltos por questões e debates atinentes à raça e seus consectários sócio-culturais e políticos, com o objetivo de amainar uma dívida de séculos para com os negros.

A teoria do branqueamento (ideologia racial genuinamente brasileira) remonta ao período colonial e segue, mesmo que obliquamente, ligada ao ideário da estruturação das relações raciais brasileiras. Concebido como projeto tipicamente eugênico, o ideal de branqueamento objetivava operar no Brasil o cruzamento de raças com o fim de mudar a feição da população brasileira, originando o brasileiro ideal (branco) de acordo com os padrões eurocêntricos.

Magnoli (2009, p. 144) faz remissão à passagem histórica que remete a essa construção ideológica:

O Brasil não poderia ocupar um lugar destacado no concerto das nações enquanto fosse um “país de negros”. O dilema encontrou solução no “branqueamento”. O empreendimento começou cedo, anos antes da proclamação da independência, quando o governo de D. João VI financiou a imigração de algumas centenas de colonos suíços e alemães, que fundaram Nova Friburgo. A nova cidade, nas proximidades do Rio de Janeiro, deveria contribuir para a mudança do panorama racial da sede da Corte.

Oracy Nogueira (2006, p. 298) elucida o ideal espúrio que se escondia nas entrelinhas da construção ideológica do branqueamento:

Assim, no Brasil, há uma expectativa geral de que o negro e o índio desapareçam, como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco; e a noção geral é de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro. Diante de um casamento entre uma pessoa branca e uma de cor, a impressão geral é a de que esta última foi “de sorte” enquanto aquela ou foi “de mau gosto” ou se rebaixou, deixando-se influenciar por motivos menos confessáveis. Quando o filho do casal misto nasce branco, também se diz que o casal “teve sorte”; quando nasce escuro, a impressão é de pesar.

No contexto nacional pós-escravidão, as relações sociais tencionaram-se e se

transmutaram em relações raciais. A ideologia do branqueamento remanesceu como ideia fortemente sedimentada e pautou os arranjos e acomodações sociais que se estabeleceram a partir do fim do sistema escravagista.

A situação racial no Brasil no período posterior à Abolição manteve-se conduzida sob os padrões ideológicos escravistas construídos sob a influência dos paradigmas europeus, ratificando os ideais de superioridade da “raça” branca, da degenerescência proveniente da miscigenação e da índole naturalmente inferior da “raça” negra.

Mesmo com o advento da Abolição, os ecos da ideologia do branqueamento continuaram a se espalhar e agir insidiosamente nas diversas camadas da sociedade. Essa ideologia atingiu diretamente a autopercepção do negro, dificultando a sua afirmação identitária, principalmente pela perpetuação e fortalecimento das representações negativas exogenamente construídas.

Outro aspecto nocivo da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial era o seu poder de interditar a colocação da questão racial no centro das discussões sociais e políticas, o que obstava o estabelecimento da polarização negro/branco como evidência de discriminação.

Subjazia a essa construção ideológica a intenção de turvar a visualização da realidade racial, que se manteve nos mesmos moldes do período da escravidão, ratificando as crenças e concepções negativas construídas sob a influência das teorias racialistas, pretensamente científicas, que pregavam a inferioridade inata dos negros, o que justificava logicamente a sua inserção social na classe subalterna (proletária).

Segundo Schwarcz (1994), como a sociedade brasileira já se encontrava irremediavelmente misturada, o recurso à relativização da hibridização foi a saída encontrada pela elite dominante para manter os padrões de hierarquia social (racial) tradicionalmente instituídos e que asseguravam a essa elite os privilégios político-sociais que gozavam com exclusividade.

O fenômeno da miscigenação, decorrência não desejada do processo fracassado de branqueamento da população brasileira, foi utilizado como argumento de dominação, ao inculcar na população brasileira a percepção de que a realidade social (racial) era de não discriminação. Essa percepção ganhou status de realidade com a manipulação da ideologia dominante por meio de discursos persuasivos, operando, em brancos e negros,

a aceitação e acomodação diante da pacificação social forjada.

Magnoli (2009, p. 144-145), ao abordar a teoria do branqueamento em sua obra, afirma que se operou, como recurso manipulativo da população, a obliteração dos fundamentos teóricos da ideologia do branqueamento (extinção racial) e sua apropriação pela elite dominante em face do fracasso do projeto de cunho eugenista, como argumento elucidativo da pretensa índole não racista do povo brasileiro. Essa apropriação ilegítima do resultado negativo do projeto de branqueamento foi uma manobra de poder voltada a convencer a população de que no Brasil não havia tensões raciais e que os negros gozavam dos mesmos direitos que os brancos. Esse argumento foi tão bem adulterado e conduzido, que brancos e negros foram entorpecidos por tais ideias, os primeiros acreditando que viviam em um Estado de plena democracia (social, política e racial) e os negros quedando-se inertes diante da inação nociva da classe dominante, que não os atacava, mas também não os percebia nem ajudava.

De acordo com os estudos de Fernandes (2008) trasladados para sua obra referencial, os ajustamentos raciais que se efetivaram após a Abolição foram organizados pela elite até então escravista e, conseqüentemente, orientados de acordo com os referenciais das relações raciais baseados na dominação senhorial, desprezando a realidade contundente de marginalização e abandono do grupo negro diante de uma nova estruturação sócio-política.

Para não romper com os parâmetros do regime democrático, não havia na sociedade uma repulsa flagrante ao elemento negro que ingressava na novel formatação social, mas também não se pode dizer que a convivência fosse estabelecida sem restrições. Na realidade, o negro emergia nessa nova contextura sócio-política sem voz, sem força e sem forma, absorvido como resíduo indesejável do período escravista, totalmente ignorado enquanto elemento formativo da sociedade brasileira pós-escravidão.

Fernandes (2008) constatou que o legado da escravidão foi elemento fundamental na deficiente integração do negro na estrutura social brasileira, visto que, do período citado eles saíram totalmente esbulhados, carregando em si um déficit moral, intelectual, físico e cultural e experimentando uma desagregação intensa enquanto grupo étnico.

Em passagem do 18 Brumário de Luís Bonaparte, Marx referencia quão pesado é o legado do passado e como seus reflexos negativos ecoam no futuro.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (p. 02)

Essa constatação se adapta perfeitamente à questão da escravidão e seus consectários degenerativos, ainda hoje sentidos como mácula que se abateram sobre a população negra. Uma sociedade tende a repetir o passado até que se apodere e se perceba da realidade do seu próprio tempo (cultural, social, política etc.) e, promova mudanças estruturais necessárias e condizentes com a realidade do presente, rompendo com os laços do passado.

O Estado brasileiro não se dignou a compensar os ex-escravos pelos prejuízos sofridos, conferindo-lhes o status de cidadão apenas sob o aspecto formal e lhes legando um futuro de desigualdades.

A negação da existência de tensões raciais na sociedade brasileira no período pós-escravidão e o falseamento sobre a convivência harmônica entre brancos e negros foi uma construção ideológica formulada nos círculos científicos com total desprezo aos dados concretos do recente passado escravista e que originou o mito da democracia racial em terras brasileiras.

O estabelecimento equívoco da realidade social no Brasil se disseminou pelo mundo. Vários autores atribuem papel importante na criação e disseminação do mito da democracia racial aos relatos da cordialidade entre brancos e negros trazidos pela obra de Gilberto Freyre.

Gomes (2005, p. 59) em comentário à obra de Freyre:

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes,

camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade.

Não cabe aqui fazer uma apreciação crítica sobre a obra de Gilberto Freyre, especialmente “Casa-grande e senzala”, apontada como a obra referencial que tratou de instituir o mito da democracia racial em terras brasileiras, enveredando em debate nesse momento improfícuo. Mas se registra aqui, como mérito dos estudos de Gilberto Freyre, o descortinamento da questão relativa à miscigenação ocorrida no Brasil, e o tratamento cultural das questões envolvendo “raça”.

[...] Foi este livro (Casa-grande e senzala) que produziu verdadeira inflexão no modo de tratar o assunto porque, de um lado, encarou sem pejo a questão da sexualidade inerente à miscigenação racial e o fez de modo distinto do de Paulo Prado, sem associá-la “jesuiticamente” ao pecado da luxúria, evitando “criminalizar” os degredados e associar a embriaguez sexual do primeiro século a perversões de qualquer tipo, relativizando, enfim, com muito brilho a libidinagem desenfreada que nossos intelectuais costumavam atribuir ao índio e, sobretudo ao africano. Por outro lado, ultrapassou o conceito de “raça” até então em voga, ainda que não o tenha negado de todo, e adotou o de cultura (fruto de sua formação na antropologia culturalista de Franz Boas, nos Estados Unidos), o que lhe permitiu entrelaçar o fenômeno da miscigenação étnica e da mescla cultural. (VAINFAS, 1999, p. 05-06)

O mito da democracia racial deve ser estudado dentro da perspectiva ideológica dominante, como mais um recurso à ocultação ou turvação da inegável realidade que os negros experimentaram com o fim da escravidão.

Contudente e precisa é a colocação de Fernandes acerca do papel desempenhado pelo mito da democracia racial na estrutura societária brasileira pós-escravidão:

[...] o mito da democracia racial assumiu importância específica como componente dinâmico das forças de inércia social, que atuavam no sentido de garantir a perpetuidade de esquemas de ordenação das relações sociais herdadas do passado. Teve, assim, uma parte ativa na protelação das prerrogativas e privilégios sociais dos grupos dominantes, que exprimiam e mantinham a distância social existente entre os vários segmentos da sociedade. Desse ângulo, o mito em apreço aparece como um fator de retenção do desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais,

era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou destruindo tendência de caráter inovador e democratizador nessa esfera de convivência social humana. (2008, p. 319-320)

Como ideologia, o mito da democracia racial, ainda hoje, objetiva sedimentar a impressão de que no Brasil não existe discriminação racial, não existe racismo e não existe preconceito.

De modo velado e insidioso, ainda findou por perpetuar as conotações e interpretações negativas sobre os negros (individual e coletivamente), estabelecendo padrões estereotipados que resultam na fragilidade identitária das pessoas de cor, acabando por incrementar as desigualdades sócio-culturais e fomentar discriminações e comportamentos racistas.

Fernandes (2008, p. 326) propõe que o mito da democracia racial seja utilizado abertamente e trabalhado pelas pessoas de cor como “regulador de seus anseios de classificação e de ascensão sociais”, conferindo-lhe um caráter dinâmico na estruturação da ordem racial com inspirações democráticas e igualitárias.

Essas posturas ideológicas construídas historicamente sob a influência dos padrões eurocêtricos de dominação impedem a ação conjunta (sociedade civil e Estado) e eficaz voltada à suplantação das discriminações e do racismo e a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. [...] A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005, p. 47)

Seguindo a construção teórica de Taylor (1994), registre-se a importância do vínculo existente entre identidade e reconhecimento nos estudos de raça, já que, é através da conjugação da nossa autoimagem com a percepção do outro sobre nós (reconhecimento) que as identidades (individual e coletiva) são formadas e

estabelecidas, acompanhando a pessoa ou o grupo por toda a vida e regendo as suas relações (sociais, de trabalho, amorosas etc.).

A tese é que nossa identidade se molda em parte pelo reconhecimento ou pela falta dele; muitas vezes, também, pelo falso reconhecimento dos outros, e assim, um indivíduo ou um grupo de pessoas pode sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se as pessoas ou a sociedade que o rodeiam lhe mostram, como reflexo, um quadro limitado, ou degradante ou desprezível de si mesmo. O falso reconhecimento ou a falta de reconhecimento pode causar prejuízos, pode ser uma forma de opressão que prende alguém em um modo de ser falso, deformado e reduzido. (TAYLOR, p. 20-21) (tradução nossa)

Abordando a questão negra nessa perspectiva, Taylor (1994) diz:

Estabeleceu-se um ponto semelhante em relação aos negros: que a sociedade branca lhes projetou durante gerações uma imagem deprimente de si mesmos, imagem que alguns deles não puderam deixar de adotar. Segundo essa ideia, sua própria autodepreciação se transforma em um dos instrumentos mais poderosos de sua própria opressão. Sua primeira tarefa deverá consistir em liberar-se desta identidade imposta e destrutiva. (p. 21) (tradução nossa)

A (re)construção da identidade negra sob a influência de caracteres positivos é um grande desafio para os negro(a)s brasileiro(a)s. O primeiro obstáculo remanesce na interpretação construída pelos outros sob os parâmetros históricos traçados sobre os ancestrais africanos e perpetuados através de discursos de poder ideologicamente manipulativos. Há também a necessidade de afirmação da autoimagem a partir da percepção da beleza, da inteligência e da capacidade negra, internaliza e naturalizada em diálogo com os outros. Com essa aprendizagem há a ruptura com as hierarquizações bipolarizadas que acabavam por subjugar-los.

Nesse sentido, Gomes (2003, p. 81), acrescenta:

[...] não basta apenas para o negro brasileiro avançar do pólo da rejeição para o da aceitação para que compreenda e valorize a riqueza da sua cultura. Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica,

sobretudo, a resignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo.

A afirmação identitária negra para ser completa e atingir o seu ideal de subversão das ideologias negativas sobre os negros, deve buscar também, a partir do próprio negro, o valor da autenticidade e originalidade, como mencionou Taylor (1994).

O ideal de autenticidade adquire uma importância crucial devido a um avanço que teve lugar depois de Rousseau, e que eu relaciono com o nome de Herder: uma vez mais, trata-se de seu principal articulador e não de seu autor original. Herder levantou a ideia de que cada um de nós tem um modo original de ser humano: cada pessoa tem sua própria medida. [...] Existe uma maneira de ser humano que é a minha maneira. Fui chamado a viver minha vida desta maneira e não para imitar a vida de ninguém. Mas essa ideia atribui uma importância nova à fidelidade que devo a mim mesmo. Se não sou fiel a mim mesmo, estou me desviando de minha vida, estou perdendo de vista o que é para mim o ser humano. [...] Ser fiel a mim mesmo significa ser fiel a minha própria originalidade, que é algo que apenas eu posso articular e descobrir. E ao articulá-la, também estou me definindo. Estou realizando uma potencialidade que é minha propriedade. Esta é a interpretação de fundo do moderno ideal de autenticidade e dos objetivos de autorealização e autoplenuidade em que este ideal geralmente aparece. (p. 24-25) (tradução nossa)

Na esteira das ideias de Taylor (1994), concebe-se que, a partir dessa construção renovatória e ressignificante, que se inicia internamente, a afirmação da identidade negra necessita, em seguida, ser posta em cotejo, confrontada, experimentada e pressionada por meio do contato dialógico nos espaços públicos para, então, ser corretamente reconhecida e valorizada social e politicamente.

Sempre definimos nossa identidade em diálogo com as coisas que nossos outros significantes desejam ver em nós mesmos, e, às vezes, em luta com elas. E mesmo depois de ter deixado para trás alguns desses outros – por exemplo, nossos pais – que desaparecem de nossas vidas, a conversa com eles continuará em nosso interior enquanto nós vivermos. [...] O desenvolvimento de um ideal de identidade que se gera internamente atribui uma nova importância ao reconhecimento. Minha própria identidade depende, de forma crucial, de minhas relações dialógicas com os demais (TAYLOR, 1994, p. 27-28) (tradução nossa)

Do cotejo e do diálogo se dá a estabilização dos conceitos e percepções que, vivenciados cotidianamente resultam na sua naturalização. O grande objetivo da luta antirracista é exatamente o extermínio da concepção das diferenças como signos inferiorizantes e separatista e a naturalização das diferenças como elementos positivos e aglutinadores.

Papel fundamental exerce a escola ao se constituir como espaço propício à aprendizagem autoreferente, possibilitando a afirmação e respeito às diferenças somáticas e culturais como exercício de cidadania em um contexto multiétnico e multicultural.

O mito da democracia racial deve ser trabalhado no âmbito escolar com o intuito de se operar a sua desmitificação, processo que só se concretiza através do diálogo, da reinterpretação dos fatos históricos, do reconhecimento social e resgate dos valores mais caros aos seres humanos. Retoma-se e desenvolve-se a questão educacional, tema do capítulo que segue.

CAPÍTULO 3 – ENTRE A LEI E A EXPERIÊNCIA

3.1 Uma lei sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana para todos os brasileiros

Existem inúmeras entidades e organizações com inspirações políticas e atividades variadas, que têm como ponto comum a atuação em favor de melhorias políticas, econômicas e sociais da comunidade negra e a luta contra a discriminação, o preconceito e o racismo. De forma genérica, pode-se falar de um Movimento Social Negro. Como resposta à luta do Movimento Social Negro por um tratamento igualitário no âmbito político e social, tem havido crescente produção legislativa de caráter compensatório e repositivo à comunidade negra nos diversos âmbitos da vida social (saúde, educação, moradia, cultura, segurança etc.), notadamente refletida em ações afirmativas.

Especial atenção tem merecido o âmbito educacional, que se destaca como seara produtora e reprodutora de ideias distorcidas e equivocadas acerca dos negros e do seu passado, principalmente no tocante à sua importante participação na formação do povo brasileiro. E é exatamente nesse âmbito que se encontram as maiores dificuldades de correção, visto que envolve uma gama de ações, saberes, reflexões e concepções que se imiscuem nas convicções e sentimentos íntimos das pessoas, estabelecendo um confronto entre o que se pensa e como se age cotidianamente quando há a necessidade de se refletir sobre a situação do negro na sociedade, especialmente no campo educacional.

Problema de grande monta, e que sem dúvida é herança da formação histórica eurocêntrica, é a perpetuação do silêncio sobre a existência do racismo, da discriminação e do preconceito nas escolas brasileiras.

A política do silêncio vem se renovando e sedimentando; interditando, assim, a reflexão acerca das relações raciais, da afirmação das diversas identidades, da necessidade do respeito e da revisão historiográfica do passado dos negros, com vistas à superação das desigualdades baseadas e estabelecidas a partir de caracteres fenotípicos.

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em

especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12)

Michel Apple fala da existência de um currículo oculto, paralelo ao currículo oficial como sendo: “as normas e valores que são implícita, porém efetivamente transmitidas pelas escolas, e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (1982, p. 127). Ou seja, as escolas que não enxergam e silenciam diante da discriminação e do racismo no seu meio, adotam como padrão esse currículo oculto que, no entendimento de Apple (1982), é formado por ideologias hegemônicas que atuam através de certos mecanismos e estratégias, selecionando os significados importantes e descartando os inúteis, produzindo, desse modo, os consensos, que são cegamente aceitos e replicados nas escolas, perpetuando a ideologia dominante.

O professor que silencia e impossibilita o diálogo e a discussão sobre questões sociais candentes, optando pela postura inercial, contribui para a formação de crianças, jovens e adultos racistas e preconceituosos que, fatalmente, retransmitirão tal postura danosa, que se conecta diretamente ao desrespeito, à violência, à ilegalidade, à intolerância e à imoralidade.

Na esteira do pensamento de Apple, percebe-se que a sociabilidade política e a construção moral das crianças e adolescentes são forjadas na abstenção do conflito e na perpetuação da tradição. Fomenta-se o comportamento conservador e se esconde o papel transformador e revolucionário que os jovens podem desenvolver.

A política do silêncio e a utilização padronizada do currículo oculto devem ser repudiadas absolutamente, sendo os casos concretos de racismo, preconceito e discriminação identificados e combatidos energicamente pela comunidade escolar, sem

exceções, possibilitando a conflituosidade entre estruturas mentais socialmente construídas, com o intuito de estimular o diálogo e desnaturalizar as visões de mundo recebidas e que se afiguram equivocadas diante da realidade social brasileira, que inegavelmente tem raízes africanas.

Questiona-se na atualidade o que a educação pode fazer para restaurar e consolidar os saberes africanos até então esquecidos e apagados do currículo oficial e que representações vêm sendo projetadas quando do manejo do discurso e das práticas pedagógicas acerca do negro e da africanidade em sala de aula.

Em janeiro de 2003 entrou em vigor a Lei n.º 10.639, que alterou a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro-brasileira". Desde tal data, portanto, essa temática representa a criação de um espaço e momento próprios dedicados à educação para a igualdade racial nas escolas.

A maior preocupação após a Lei 10.639/03 centra-se em assegurar a eficácia e efetividade da temática História e Cultura afro-brasileira como mecanismo de promoção da igualdade racial nas escolas e rearticulação dos discursos pedagógicos, com ênfase nos aspectos positivos da contribuição dos negros na formação histórica nacional por aqueles direta e indiretamente envolvidos com a atividade educacional.

Nesta senda, faz-se imprescindível a reconfiguração das metodologias, discursos, materiais didáticos e conteúdos utilizados nas escolas, que são marcados por distorções basilares sobre os negros decorrentes do desconhecimento e do preconceito com relação à história, cultura e características da população quando de suas elaborações.

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e

estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano. (CAVALLEIRO, 2005, p. 13)

O que se espera da Lei Federal 10.639/03, enquanto política pública, é sua efetividade como meio hábil à ruptura com a política do silêncio quanto às questões raciais ainda imperantes nas escolas brasileiras e a subversão das ideologias e concepções negativas e inferiorizantes social e politicamente sedimentadas quanto aos negros.

Para que se estabeleça uma educação cidadã sob o viés anti-racista, voltada ao bem-estar do ser humano de modo geral, faz-se necessária uma incursão exegética no texto da Lei Federal 10.639/03, partindo de sua construção histórica, que compreende as razões de sua elaboração e os objetivos que se buscou atingir; analisando, em seguida, sua tramitação legislativa e verificando sua aceitação e efetividade no âmbito do seu destinatário final – as escolas – tomando como parâmetro a experiência investigada nas escolas do município de João Pessoa.

Foi dado recorte para análise da efetividade da lei na comunidade escolar do município – neste caso em particular, de João Pessoa – por se encontrar essa esfera pública na base da cadeia educativa nacional, com incumbência constitucional de “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (CF, 1988, art. 30, VI) e ainda atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (CF, 1988, art. 211, § 2º).

A escolha do campo de pesquisa se conduziu naturalmente à educação básica e especificamente ao ensino fundamental por ser esse o momento da vida escolar em que se vai além da educação estrita e se amplia o universo educativo, primando pela formação de jovens cidadãos.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, **terá por objetivo a formação básica do cidadão**, mediante:

I – [...]

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos **valores em que se fundamenta a sociedade**;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e **a formação de atitudes e valores;**

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos **laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.** (Lei nº 9.394, 1996, grifos nossos)

É normalmente no ensino fundamental que se dão os primeiros contatos com a diversidade sócio-cultural e onde são formadas as primeiras relações sociais. O ofertamento educacional solidamente baseado em valores e ministrado por profissionais preparados para a condução dessas relações, normalmente tensas, é o primeiro requisito para a formação de cidadãos.

A questão racial se insere nesse contexto educacional e necessita de um olhar especial e de um tratamento diferenciado de gestão. Nesse sentido, a importância da efetividade da Lei 10.639/03, sob análise, e, posteriormente, das diversas ações governamentais voltadas à implementação dessa norma, com relevo às Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

3.2 Lei 10.639/03: Dos gritos ao silêncio

A lei 10.639/03 surge no cenário político brasileiro como fruto da histórica luta dos negros por reconhecimento, superação da discriminação, racismo e preconceito e subversão das concepções negativas, inferiorizantes e estigmatizantes produzidas pelo modelo de sociedade capitalista, hegemônico no mundo ocidental, acerca dos negros, das suas tradições, saberes, religiões, cultura, estruturas sociais etc.

O discurso do modelo vigente, baseado no mito da democracia racial, não condizia com a realidade do modelo experimentado pelos negros. Daí a necessidade da união e organização da comunidade negra, enquanto fatia significativa da sociedade brasileira, no sentido de fortalecer os seus reclamos junto ao Estado em busca de ações e políticas estatais reparatórias.

Segundo Domingues (2008), a Imprensa Negra desenvolveu papel importante na luta anti-racista na época que se seguiu à abolição, principalmente por lançar as primeiras denúncias públicas contra o preconceito e tentar romper com a ideia

generalizada da inexistência de conflitos e tensões raciais no Brasil. A partir dessa atuação, a Imprensa Negra elaborava e veiculava estratégias com vistas a garantir a dignidade do negro e uma delas foi a propagação da educação como instrumento de inserção social.

A educação era concebida como solução para todos os males. Por essa razão, o lema de praticamente todos os jornais era incisivo: educar os descendentes de escravos. O conceito de educação articulada não tinha uma conotação estritamente formal, e sim um sentido mais amplo: o aprimoramento moral (isto é, do caráter) e o aprendizado dos valores civilizatórios que amiúde transcendiam a instrução escolar. (DOMINGUES, 2008, p. 53)

A necessidade de educação dos negros, como refere Domingues, mesmo veiculada na Imprensa Negra, partia do pressuposto de que, para se integrar na sociedade brasileira, o negro deveria aderir ao modelo de educação de matriz eurocêntrica, adotando seus valores, ditos civilizados, com fins de aprimoramento do caráter dos descendentes de escravos, desconsiderando e negando os valores e tradições africanos e aceitando a concepção hegemônica de inferioridade (congênita) moral dos negros que, para ingressarem na estrutura social vigente deveriam apagar sua identidade e reconstruí-la sobre outras bases (brancas).

Havia nessa época demanda por educação como meio de pertencimento e inclusão social, mas ainda não havia uma orientação e um direcionamento crítico voltado para uma educação valorativa e respeitante à identidade negra e às necessidades específicas do grupo.

Na realidade, estava-se diante do estágio inicial da luta dos negros por seus direitos, no caso, o direito a ter acesso à educação, qualquer que fosse ela, o que foi mudando com a assunção do protagonismo nas questões raciais pelo Movimento Negro organizado.

O Movimento Social Negro percebeu o potencial transformador da educação e a elegeu como reivindicação primacial para a suplantação das desigualdades vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira e como meio eficiente para sua inserção e ascensão na estrutura societária em voga. Operou-se gradativamente uma evolução crítica no conteúdo das lutas e vindicações no sentido de instituir uma educação cidadã, sob o viés antirracista e intercultural, adequando a educação à inegável

diversidade nacional e não mais impelindo aos negros uma educação hermética e intangível, apartada de suas raízes africanas.

A união organizada da comunidade negra conferiu aos movimentos sociais o caráter de movimentos de pressão, principalmente por encamparem a luta da comunidade e conseguirem, entre outros feitos, fazer mover o Legislativo nacional para a elaboração da Lei 10.639/03 que “simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira”. (PLANO NACIONAL..., 2009, p. 09)

O longo caminho até se chegar à promulgação da Lei 10.639/03 se iniciou na ruidosa articulação do Movimento Negro organizado e se seguiu na silenciosa tramitação legislativa no Congresso Nacional, o que acabou por deslustrar a iniciativa e precarizar a efetividade da Lei 10.639/03 junto à comunidade escolar.

Cabe agora uma análise desse processo antagônico desde sua gênese para que sejam aclimatados os conflitos e recuperado o potencial da Lei 10.639/03 com vistas à efetividade de seus dispositivos.

Ressalte-se que a elaboração de um histórico das ações e lutas do Movimento Negro não é o escopo central deste trabalho, mas o temos como ponto de partida para a correta compreensão do processo de empoderamento dos negros e dados imprescindíveis para a análise e reflexão, no contexto social multicultural relativista, acerca da afirmação de identidades como postura consecutória à implementação da Lei 10.639/03 enquanto medida valorizadora da negritude e subvertedora de ideologias e estereótipos inferiorizantes ancestralmente estabelecidos. Sendo assim, foram pinçados alguns momentos e ações históricas importantes.

3.2.1 Os gritos: a luta do Movimento Negro pela superação das desigualdades através da educação

Historicamente, é possível identificar o estabelecimento e o desenvolvimento das relações entre brancos e negros sob a influência da escravidão e dos seus ecos mais notáveis: o racismo⁸, o preconceito⁹ e a discriminação¹⁰.

Mesmo com a abolição da escravidão no Brasil, a integração do negro e dos afro-brasileiros nas estruturas sociais não se deu de forma adequada e efetiva.

Segundo Fernandes (2008), as reivindicações dos negros não se restringiam à liberdade física, iam muito além dela. O restabelecimento da dignidade e da identidade dos negros necessitava de ações eficientes (públicas e privadas) voltadas ao equacionamento das disparidades que se firmaram entre brancos e negros no período da escravidão, mas que, com o advento da abolição e do sistema capitalista, não tinham mais razões para subsistir.

A precária conjuntura do negro no período pós-escravidão e a necessidade de ações de cunho compensatório e restitutivo acabaram envoltos por um comportamento sócio-político padronizado marcado pelo silêncio e pela inércia. Difundiou-se a equivocada percepção de normalidade e harmonia social, camuflando a real situação de insatisfação dos negros e as evidências de conflitos e tensões raciais. Construiu-se, então, o mito da democracia racial no Brasil e, com ele, a interdição da participação dos negros nas discussões das questões sociais mais importantes e o alijamento dos interesses e das reivindicações da comunidade negra da pauta política nacional.

[...] é evidente que o mito da “democracia racial” assumiu importância específica como componente dinâmico das forças de inércia social, que atuavam no sentido de garantir a perpetuidade de esquemas de ordenação das relações sociais herdadas do passado. Teve, assim, uma parte ativa na proteção das prerrogativas e privilégios sociais dos grupos dominantes, que

⁸ Racismo: conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. (HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico da língua portuguesa, 2009);

⁹ Preconceito: ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado, ponderação ou razão (HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico da língua portuguesa, 2009);

¹⁰ Discriminação: ação ou efeito de separar, segregar, pôr à parte (HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico da língua portuguesa, 2009);

exprimiam e mantinham a distância social existente entre os vários segmentos da sociedade. Desse ângulo, o mito em apreço aparece como um fator de retenção do desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais, era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou destruindo tendências de caráter inovador e democratizador nessa esfera da convivência social humana. (FERNANDES, 2008, p. 319)

As desigualdades entre brancos e não-brancos foram tomando outros caminhos e formas em virtude da industrialização e urbanização crescente que ocorreu no Brasil no período posterior à abolição e que levaram à precarização da situação dos negros na sociedade capitalista, do livre trabalho e concorrência, visto que a eles só restaram os postos de trabalho mais baixos, em face do racismo velado e do despreparo dos ex-escravos e libertos a uma gama de atividades que se faziam necessárias nos novos tempos, mas, principalmente, em virtude da chegada de mão de obra estrangeira que competia diretamente com os não-brancos e com os brancos pobres nacionais.

Um complexo de circunstâncias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades socioeconômicas da população de cor, durante as quatro décadas seguintes à abolição. Dentre essas circunstâncias, como foi visto anteriormente, a mais importante foi a política da imigração, seguida durante esse período. Impregnada como estava de matizes racistas, essa política resultou não apenas na marginalização de negros e mulatos no Sudeste [...] (HASENBALG, 2005, p. 176)

Ainda de acordo com Hasenbalg (2005), a segregação geográfica entre brancos e negros como decorrência da industrialização e da expansão da vida urbana explica em parte as desigualdades raciais.

Com o advento da abolição, a maior parte dos não-brancos concentrou-se no setor agrícola no Nordeste brasileiro, que tardou a acompanhar o processo de industrialização e urbanização, reproduzindo a estruturação de dependência desenvolvida nos anos de escravidão, dificultando, ou mesmo impedindo o acesso do grande contingente de negros à educação formal, à ocupação e o exercício de cargos e atividades melhores e, conseqüentemente, à mobilidade social, estabelecendo o ciclo vicioso de pobreza:

O conceito de ciclo vicioso de pobreza implica não apenas que crescer num estrato inferior afete as chances ocupacionais [e sociais] adversamente, mas, mais especificamente, que as várias condições associadas à baixa origem social se reforcem mutuamente e tenham efeitos adversos cumulativos nas oportunidades ocupacionais [e sociais]. (BLAU; DUNCAN, p. 404, *apud* HASENBALG, 2005, p. 199-200)

Mesmo diante de estrutura sócio-política amplamente desfavorável e das acomodações e arranjos sociais naturalizados pelas ideologias decorrentes do período da escravidão, os negros não se aquietaram diante da posição marginal que lhes foi imposta, empreendendo lutas e discussões em busca de direitos equânimes para eles e de políticas que viessem a recompor sua dignidade e identidade enquanto elemento socialmente ativo e expressivo da comunidade que passaram a pertencer.

O Movimento Negro surge nesse contexto como espaço de resistência e de luta da população negra. As primeiras associações de negros, segundo Velasco (2009), foram criadas a partir de 1902 nas cidades mais importantes do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte), mas ainda não tinham como objetivo a mobilização política dos negros, restringindo-se exclusivamente à atividade de apoio e recreação à comunidade negra.

Paulatinamente essa formatação foi se modificando e os negros foram se organizando em torno da criação de uma agenda de reivindicações e lutas da comunidade, como o Centro Cívico Palmares, em Campinas, que, ao encerrar suas atividades, deu azo à criação, na cidade de São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), importante e combativa associação de negros, em 1931, que teve como fundadores Isaltino Veiga dos Santos, Francisco Costa Santos, David Soares, Horário Arruda, Alberto Orlando e Gervásio de Moraes e, como Presidente, Arlindo Veiga dos Santos.

Sobre a FNB, segue o relato de Velasco:

A Frente Negra não representava apenas um motivo para o encontro de negros e suas discussões políticas, ela também fomentava a educação e o entretenimento de seus membros. Composta por vários departamentos, a FNB chegou a criar escolas para alfabetização de crianças, jovens e adultos sócios. Na rua da Liberdade, 196, foram montadas escolas primárias, de línguas e de música. ‘O objetivo primordial era estimular o ingresso dos

negros nas escolas superiores do saber em todos os níveis'. (VELASCO, 2009, p. 03)

A Frente Negra Brasileira era mais do que uma agremiação beneficente, e foi se consolidando como instituição de matiz fortemente política e defensora dos direitos dos negros e empreendedora de lutas em busca de reconhecimento, afirmação identitária e repúdio às práticas racistas.

A institucionalização da FNB como partido político – que se deu em 1936 – foi uma consequência natural do desenvolvimento de suas atividades e do desinteresse dos partidos políticos tradicionais com relação às reivindicações da comunidade negra e do enfrentamento da questão racial no Brasil.

Essa linha de ação política da FNB é evidenciada nos artigos do seu estatuto interno aprovado em 12 de outubro de 1931, um mês após sua fundação:

Artigo I – Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação dos seus direitos sociais e políticos, atuais, na comunhão brasileira. (DOMINGUES, 2008, p. 62)

A FNB atuava ainda na autoafirmação do negro e na fortificação dos valores, saberes e tradições de matriz africana, em contraponto ao estigma social de fundo representativo e imagético construído sobre a concepção de inferioridade congênita do negro, transmitida e disseminada de forma generalizada entre brancos e não-brancos.

Essa atuação direcionada à subversão dos estigmas ideologicamente formados e deformados passava pela educação, pelo direito a freqüentar a escola e a ter uma formação continuada e de qualidade, demanda comum em todas as ações do Movimento Negro.

Quanto à situação educacional no Brasil, importante a transcrição de Hasenbalg:

Devido ao fato de o sistema de produção material não exigir uma quantidade substancial de conhecimento, durante um longo tempo o sistema educacional

permaneceu aristocraticamente distante do mundo prático, tendo como função principal a produção de símbolos de *status*. Com referência às duas funções básicas do sistema educacional nas democracias liberais – o desenvolvimento de cidadãos politicamente competentes, socializados nos valores do sistema, e a formação de agentes qualificados para ocupar os lugares do sistema produtivo – a primeira função foi historicamente atrofiada, ao passo que a segunda só começou a ganhar importância durante as décadas recentes, com a aceleração da industrialização e urbanização do país. (HASENBALG, 2005, p. 190)

O mesmo autor, na sequência, ao tratar da integração do negro no sistema de ensino, constata:

A limitada participação da população de cor no processo educacional formal é marcada por contradições. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classes – a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. (HASENBALG, 2005, p. 191)

A partir da percepção da importância da educação para a ascensão social dos negros no Brasil, o movimento de cunho racial passou a estimular e valorizar ações direcionadas à formação da comunidade negra e à divulgação de trabalhos de intelectuais negros, principalmente através da Imprensa Negra¹¹.

Historicamente, a escola se caracteriza como reprodutora das ideologias hegemônicas¹², que têm sido responsáveis pela perpetuação das diferenças étnico-raciais na sociedade brasileira, mas, ao mesmo tempo, os negros perceberam que sem uma formação educacional, continuariam na condição de excluídos e marginalizados, ou seja, a educação formal tornou-se o meio hábil e seguro para a efetivação da mobilidade sócio-econômica dos negros e reivindicação de primeira linha do Movimento Social Negro.

¹¹ Nome dado ao conjunto de periódicos produzidos e publicados por escritores negros e mestiços desde 1915, aproximadamente, até o fechamento da Frente Negra Brasileira, em 1937. (SOUZA, Florentina da Silva. Belo Horizonte, 2006).

¹² A expressão hegemônica/o e hegemonia são empregadas nesse trabalho em linha com a perspectiva gramsciana, que compreende os grupos hegemônicos como aqueles que, além de definirem os discursos e situações significativos e supérfluos, controlam ações, produzem imagens, divulgam-nas e constroem os sistemas de representação e o corpo de valores que reafirmam ou reproduzem seus lugares de enunciação.

Santos (2005) relata, inclusive, entre as demandas do Movimento Social Negro a necessidade da instituição do estudo da história da África, da luta dos negros no Brasil, da participação do negro na formação da população brasileira e da cultura negra em terras brasileiras no I Congresso do Negro Brasileiro que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1950, organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha a frente o intelectual e ativista negro Abdias do Nascimento.

O TEN surgiu no Rio de Janeiro, em 1944, e tinha como objetivo inicial a formação de um grupo de teatro composto apenas por atores negros, já que a ausência de atores negros em palcos brasileiros era a regra. Domingues relata que “era comum pintar o rosto do ator branco com camadas de maquiagem preta para representar personagens negros nos espetáculos teatrais” (DOMINGUES, 2008, p. 69, *apud* Nascimento, 1968, p. 194).

Assim como a FNB, o TEN abrangiu seu espectro de atuação e também atuou na seara política e social que se desenvolveu através do jornal Quilombo¹³, do Instituto Nacional do Negro¹⁴ e do Museu do Negro.

Atribui-se ao TEN a germinação do que mais a frente seria “a ideologia da negritude” (DOMINGUES, 2008, p. 93) ao atuar no fortalecimento da identidade negra e na formulação da identidade afro-brasileira em um contexto multicultural que se estabelecia no mundo ocidental.

Após um período de sufocação política generalizada promovida pela ditadura, que se instalou no país (1964 a 1985), o Movimento Social Negro reaparece em 1978 e tiveram como ponto alto de suas atividades a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986), que culminou com a elaboração de uma pauta de reivindicações aos congressistas que se preparavam para iniciar a elaboração da Constituição nacional. Dentre as demandas estipuladas, às relativas à educação foram, segundo Santos:

¹³ “O jornal Quilombo funcionava como veículo de divulgação das ideias do grupo e [...] frequentemente fazia denúncias de discriminação racial”. (DOMINGUES, 2008, p. 70-71)

¹⁴ “Departamento de estudo e pesquisa sob a coordenação do sociólogo Guerreiro Ramos [...], que tinha o intuito de fazer com que o negro deixasse a condição de objeto e passasse a ser sujeito dinâmico desses estudos. Mais ainda: que as tradicionais abordagens “antropológicas e folcloristas” fossem substituídas por pesquisas engajadas na busca de soluções para o “problema do negro””. (DOMINGUES, 2008, p. 72-73).

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É **obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;**
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes. (2005, p. 25-26, grifos nossos)

Outro grande evento de pressão realizado pelo Movimento Negro foi a Marcha Zumbi dos Palmares - contra o racismo, pela cidadania e a vida, ocorrida em 1995 e que também findou com a entrega de um rol de reivindicações levadas ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e que tinha como objeto principal a denúncia do racismo ainda premente na sociedade brasileira e a proposição de políticas públicas concretas voltadas à inclusão dos negros e à acessibilidade irrestrita aos espaços públicos interditados a eles em anos de discriminação e preconceito.

O detalhado documento produzido pelo Movimento Negro quando da Marcha Zumbi dos Palmares relatava a antiga luta dos negros por espaço na sociedade, a perpetuação do famigerado mito da democracia racial em terras brasileiras, a existência e incremento, no âmbito dos estados e municípios, de órgãos voltados à produção de políticas públicas antidiscriminatórias, a crescente produção legislativa direcionada à coibição de práticas racistas, entre outros feitos, mas, ressaltando que, mesmo diante de um avanço formal, o Brasil ainda se notabilizava pelas relações sociais marcadas pela influência do racismo, da discriminação e do preconceito.

O documento elaborado pela Executiva nacional da Marcha Zumbi dos Palmares se estendia e tratava de educação, saúde, trabalho, violência, relações internacionais, terra, religião e, em seu final, lançava um programa de superação do racismo e da desigualdade racial, que trazia, no tópico III, as propostas relativas à educação:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união;
 - Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;
 - Desenvolvimento de programa educacional d emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus;
 - Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.
- (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES..., 1995, p. 16)

A articulação do Movimento Negro passou a se desenvolver em forma de ondas renovatórias e constantes. De tempos em tempos novos grupos surgiam e antigos iam se desfazendo, dando espaço a novos enfoques de combate à luta contra o racismo e a novas reivindicações mais consentâneas com a realidade social que se transformava rapidamente, e tinha como paradigma social o multiculturalismo.

A partir dos anos 1960 (sessenta), segundo Cunha Junior (2008), há o florescimento da consciência negra, que marca o período voltado à análise crítica dos parâmetros sociais e civilizatórios de inspiração eurocêntrica dominante e também à (re) apropriação da comunidade negra dos valores de matriz africana e do fomento da autoestima do negro. Nesse contexto e sob tais inspirações, surgem o Grupo negro da PUC-SP (1978), o MNU (1979), pastorais do negro em todo país e outros agrupamentos com o mesmo fim.

Exemplo dessa mudança conceitual realizada a partir da retomada dos valores embutidos no selo ‘consciência negra’, é a instituição do dia 20 de novembro como efeméride da consciência negra, de cunho positivo e como representação do empoderamento negro, em contraposição ao dia 13 de maio (comemoração da abolição da escravatura), visto pelo Movimento Negro e pela sociedade em geral sob ótica negativa fortemente atrelada à escravidão e suas conseqüências nefastas.

Efetou-se, assim, uma mudança de paradigma conceitual, rompendo com as concepções negativas e inferiorizantes e se voltando para o positivismo, à valorização da cultura e das tradições africanas e, em última análise, para o estabelecimento e fortalecimento do orgulho de ser negro.

Na década de 1990 as demandas e lutas de fundo valorativo e afirmativo de identidades abrem espaço, e caminham paralelamente, a reivindicações políticas voltadas à recomposição dos prejuízos decorrentes dos anos de escravidão. A discussão sobre as ações afirmativas ganha destaque no cenário sócio-político nacional.

Cresce também a atuação de organismos internacionais, a exemplo da UNESCO¹⁵, em questões atinentes à educação e às relações étnico-raciais através do estabelecimento de discursos estratégicos na defesa da implantação de políticas sociais destinadas aos mais pobres e a comunidades em situação de vulnerabilidade.

Ressalte-se, ainda, a produção de documentos internacionais contra a discriminação e o racismo¹⁶.

Momento importante no âmbito internacional foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, oportunidade, segundo Santos (2005, p. 66), em que foram declarados como crimes contra a humanidade a prática da escravidão e o tráfico de escravos, e que também se notabilizou pela aprovação de uma declaração e de um plano de ação com vistas à erradicação de todas as formas de discriminação, obrigando os Estados signatários à tomada de ações direcionadas à reparação e promoção da dignidade das pessoas discriminadas em virtude da cor da sua pele. Além de representantes do Governo brasileiro, participaram ativamente dessa conferência representantes do Movimento Negro nacional.

Domingues (2008, p. 152) ao tratar da Conferência de Durban, referencia-a como momento crucial na luta antirracista em escala mundial e que findou por produzir reflexos importantes internamente, com especial destaque para o lançamento, em 2002, pelo Governo Federal, do Programa Nacional de Direitos Humanos II e para a instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas, formalizado no Decreto 4.228/02.

Esse entendimento, entretanto, não goza de consenso, e enseja outros olhares e compreensões sobre a atuação do Governo brasileiro:

¹⁵ Nesse sentido, vide: Estratégia integrada de combate ao racismo. Disponíveis em: www.unesco.org.br. Acesso em setembro de 2010.

¹⁶ Convenção contra a Discriminação na Educação (1960), Declaração sobre Princípios de Tolerância (1975), Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978), e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002).

A participação do Estado brasileiro nessas convenções evidencia uma tendência dos governos em assumir a postura de adesão a essas normas internacionais. Porém, o que se tem observado, em nível de políticas públicas de Estado, é a contumaz violação dessa legislação internacional.

Por meio de dados estatísticos fornecidos pelo próprio Estado, pode-se observar a não realização da igualdade entre os grupos raciais – especialmente entre os grupos populacionais brancos e negros. A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial. (SANTOS, 2005, p. 67)

As ações e pressões históricas do Movimento Negro em anos de luta pela superação das desigualdades de fundo racial finalmente levaram a alterações na cena política nacional, rompendo as barreiras ideologicamente criadas na sociedade brasileira e trazendo a questão racial ao centro dos debates políticos, o que se vê, especialmente, na atuação legislativa voltada às necessidades dos afrodescendentes.

No que tange à seara educacional, e diretamente ao objeto do presente estudo, assinala-se, finalmente, a promulgação da Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em reconhecimento à exigência da construção de uma educação democrática e cidadã sob o viés antirracista, como preconizada e defendida pelo Movimento Negro desde o fim da escravidão em nosso país.

A lei em comento tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares no País, mas tal formulação não foi inovação do diploma federal, já que alguns Estados e Municípios da federação já contemplavam tal iniciativa, a exemplo da Constituição do Estado da Bahia de 1989; Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, 1990; Lei nº 6.889/91, do Município de Porto Alegre/RS; Lei nº 2.221/94, do Município de Aracajú/SE; Lei nº 11.973/96, do Município de São Paulo/SP e Lei nº 2.639/98, do Município de Teresina/PI, as quais citamos respectivamente:

CAPÍTULO XXIII: Do Negro

Artigo 286 - A sociedade baiana é cultural e historicamente marcada pela presença da comunidade afro-brasileira, constituindo a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da Constituição Federal.

Artigo 287 - Com países que mantiverem política oficial de discriminação racial, o Estado não poderá:

I - admitir participação, ainda que indireta, através de empresas neles sediadas, em qualquer processo licitatório da Administração Pública direta ou indireta;

II - manter intercâmbio cultural ou desportivo, através de delegações oficiais.

Artigo 288 - **A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.**

Artigo 289 - Sempre que for veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas, será assegurada a inclusão de uma da raça negra.

Artigo 290 - O Dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra (CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 1989 *apud* Santos, 2005, p. 26, grifos nossos)

CAPÍTULO X

DAS POPULAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS

Art. 182 - Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único - O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

I - a criação e a divulgação, nos meios de comunicação públicos, ou nos privados de cujos espaços se utilize a administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de repressão a idéias e práticas racistas;

II - a inclusão, na propaganda institucional do Município, de modelos negros em proporção compatível com sua presença no conjunto da população municipal;

III - a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a idéias e práticas racistas;

IV - a punição ao agente público que violar a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;

V - a proibição de práticas, pelas unidades da administração pública municipal, de controle demográfico e de esterilização de mulheres negras, salvo as necessárias à saúde das pacientes;

VI - a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais;

VII - o cancelamento, mediante processo administrativo sumário, sem prejuízo de outras sanções legais, de alvará de funcionamento de estabelecimento privado, franqueado ao público, que cometer ato de discriminação racial.

Art. 183 - É considerado data cívica e incluído no calendário oficial do Município o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em vinte de novembro. (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE, 1990 *apud* Santos, 2005, p. 27, grifos nossos)

Art. 1ª Fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira. (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul *apud* Santos, 2005, p. 27)

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2ª A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na

história do negro e do índio no Brasil. (Lei 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracajú, estado de Sergipe *apud* Santos, 2005, p. 29, grifo nosso.)

Art. 1ª As escolas municipais de 1ª e 2ª graus deverão incluir em seus currículos **“estudos contra a discriminação racial”**.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art 2ª Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária. (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo *apud* Santos, 2005, p. 30-1 – grifo nosso)

Art. 1ª Fica inserido no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas manifestações e produção artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos. (Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina *apud* Santos, 2005, p. 31)

Com tal perspectiva, percebe-se, isto sim, um atraso do Governo Federal em estabelecer as normas veiculadas na lei, já que, vindicações dessa natureza vinham sendo sistematicamente elaboradas e requeridas pelo Movimento Negro desde a primeira metade do século XX e implementadas em diversos Estados da Federação.

Agora se pergunta: após a sua promulgação, o que aconteceu com a Lei nº 10.639/03? Será que se está diante de mais uma solução mágica (apenas no papel) para um problema real? Questiona-se, então, a efetividade e aplicabilidade de tal lei no cotidiano escolar, já que, com a aprovação da Lei 10.639/03 o Estado brasileiro, de forma definitiva, renuncia ao até então generalizado discurso em defesa da suposta cultura brasileira mestiça, inspirada no mito da democracia racial, e adota o projeto de

desenvolvimento de ações afirmativas reparatórias à população negra, o que demanda uma transformação radical nas estruturas conceituais e ideológicas profundamente enraizadas e difundidas na população brasileira formada sob parâmetros educacionais eurocêntricos.

Com a Lei 10.639/03 há a afirmação da identidade negra e a necessidade do seu reconhecimento e o esvaziamento da identidade mestiça, enquanto ideologia manipulativa que mascarava o mito da democracia racial brasileira e a inexistência de tensões raciais.

Estão postas abaixo as máscaras ideológicas e agora é possível se encarar o problema racial brasileiro em sua inteireza e o campo educacional é alçado à condição de espaço privilegiado para a formação de cidadãos sob parâmetros educativos interculturais, que propiciem o estabelecimento e a manutenção de relações sociais igualitárias, apartadas de preconceitos, racismos, discriminações e intolerâncias, onde as diferenças são vistas positivamente e como fatores de agregação, não de *apartheid*.

3.2.2 O silêncio: a tramitação legislativa da Lei 10.639/03

Não é possível a negação da desigualdade racial como elemento fundamental da realidade social brasileira e como conseqüência direta do processo histórico de escravização dos negros africanos aliado à dinâmica social capitalista prevalente, ficando patente a ligação entre a luta racial e a luta de classes no Brasil.

A conexão que se estabeleceu entre as duas frentes de luta social acabou fortalecendo as reivindicações do Movimento Negro na seara política, que ganharam força e contornos em face da ampliação do seu campo de atuação e do maior número de pessoas engajadas e beneficiadas por tais lutas. Dessa união e do reconhecimento da existência de desigualdades sociais históricas, resultou a elaboração de políticas públicas estatais de caráter compensatório e inclusivo e a produção de leis baseadas no princípio das ações afirmativas.

Segundo Jacoudd (2002) as ações afirmativas surgem na cena política nacional na década de 1990 e o debate é incrementado a partir da Conferência de Durban (2001). Com a substantificação dos debates sobre o tema, percebeu-se certa confusão e dissenso quanto ao significado, alcance e objetivos das ações afirmativas que, para sua

efetividade e eficácia necessitam de clareza e objetividade, não dando margem a manipulações e perversões político-ideológicas.

Permeia o surgimento das políticas de ações afirmativas a insatisfação e insuficiência do princípio universalista da igualdade formal como instrumento conducente ao equacionamento das disparidades sócio-econômicas. Direitos iguais não são sinônimo de oportunidades iguais. Destarte, corporificou-se a busca por igualdade real no seio dos movimentos sociais, notadamente, no Movimento Negro, e a ideia de igualdade real estava atrelada à igualdade de oportunidades. As ações afirmativas, então, “visam, restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados”. (JACOUD, 2002, p. 46)

No mesmo sentido a conceituação elaborada por Joaquim Barbosa (2001, p. 22), que confere às ações afirmativas o condão de oportunizar tratamento diferenciado e prioritário aos “historicamente marginalizados”, com intuito de compensá-los e instrumentalizá-los para concorrer sob as mesmas condições com os que “historicamente se beneficiaram da sua exclusão”. Sob tais influências, as ações afirmativas se mostram como medida de justiça histórica.

Ainda de acordo com Barbosa (2001), percebe-se que o móvel das ações afirmativas se mostra em várias frentes e sob diversos aspectos, principalmente na inspiração de mudanças de cunho pedagógico, psicológico e cultural, objetivando o desfazimento da concepção coletiva, de caráter dicotômico, envolvendo superioridade e subordinação racial, interditando a discriminação atual a partir da contenção dos reflexos da discriminação do passado e ainda no fomento da diversidade e ampliação da representatividade das minorias nos diversos segmentos sociais, o que resulta também no fortalecimento e reconhecimento identitário.

Deixam-se à parte os dissensos acadêmicos sobre a necessidade de ações afirmativas no Brasil como medidas de justiça para com os afrodescendentes, por não contribuírem com a discussão central do presente trabalho e, em sentido oposto ao posicionamento dos que são contrários às ações afirmativas, corrobora-se com as premissas levantadas por Jacoudd:

Os argumentos em favor das políticas de ação afirmativa e da necessidade de sua implementação no Brasil assentam-se em três pressupostos centrais. O

primeiro considera que as iniquidades sociais no Brasil têm um forte componente racial. As profundas desigualdades sociais organizam-se, em larga medida, em torno do critério cor/raça. O segundo pressuposto é o de que tais desigualdades raciais se assentam em causas históricas e sociais, entre as quais o preconceito racial e a discriminação racial: [...] o terceiro pressuposto é o de que para promover a inserção desse grupo excluído por tão pesada teia de preconceitos as políticas públicas universais e as leis do mercado são insuficientes. (JACOUD, 2002, p. 51-52)

Impulsionado pela onda de reclamos e mobilizações das organizações negras em prol do negro brasileiro¹⁷ o Poder Legislativo passou a atuar diretamente sobre a educação e especificamente sobre a elaboração de políticas referentes ao currículo escolar no sentido de formular uma legislação no âmbito educacional que atendesse aos objetivos preconizados pelas ações de cunho afirmativo e que representassem um avanço no sentido da mitigação das tensões raciais ainda latentes na sociedade brasileira.

Dentre as proposições que se converteram em norma jurídica, destaca-se a Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no currículo oficial das escolas básicas de ensino público e privado.

Com base nos Diários das Casas Legislativas¹⁸, que documentam todo o processo legislativo, inclusive os debates travados em plenário e nas comissões e os pronunciamentos dos parlamentares acerca das proposições em pauta, é possível analisar a trajetória legislativa da Lei 10.639/03 e, a partir dela, tentar compreender seu grau de efetividade no âmbito do seu destinatário final, a comunidade escolar.

A primeira proposição no sentido de se instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no currículo oficial nacional remonta ao ano de 1995, precisamente no dia 24 de agosto, quando o então Deputado Federal, Humberto Costa (PT/PE), propôs em Plenário o Projeto de Lei 859/95.

Seguindo a tramitação normal, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados remeteu o Projeto de Lei 859/95 à apreciação da Comissão de Educação, Cultura e

¹⁷ A expressão negro brasileiro é usada para designar a população de afrodescendentes, englobando negros e pardos, referenciando a origem da população e também características fenotípicas, em consonância com classificação feita pelo IBGE.

¹⁸ Disponível em <<http://www.camara.gov.br>> e <<http://www.senado.gov.br/>>

Desporto (CECD). Em 15 de setembro de 1995 o projeto aportou na referida Comissão e teve como relatora designada a Deputada Federal, Esther Grossi (PT/RS), que abriu o prazo de cinco sessões para que fossem ofertadas emendas ao projeto de lei¹⁹. Findo o prazo para emendas dos parlamentares, inclusive dos que não eram integrantes da CECD (26/09/1995), registre-se que não foram apresentadas emendas e o projeto seguiu seu curso no aguardo do parecer da relatora, que só se deu em 28 de janeiro de 1997, quase dois anos após o ingresso do projeto de lei 859/95 na CECD.

O parecer da relatora foi favorável ao projeto de lei, mas com substitutivo²⁰, abrindo-se, então, novo prazo (05 sessões) para análise e ofertamento de emendas ao substitutivo, agora apenas pelos parlamentares integrantes da Comissão. Mais uma vez, registre-se, no prazo regimental findo em 09 de abril de 1997, não foram apresentadas emendas pelos parlamentares, restando o parecer com substitutivo da relatora, Deputada Esther Grossi, aprovado por unanimidade e encaminhado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC).

Recebido na CCJC em 11 de junho de 1997, o então Projeto de Lei 859-A teve como relator o Deputado Federal Freire Junior (PSDB/TO), que emitiu parecer favorável ao projeto de lei e abriu prazo para a apresentação de emendas (05 sessões). Novamente, não houve qualquer emenda, discussão ou debate por parte dos parlamentares sobre o tema.

A última movimentação registrada na Câmara dos Deputados refere que o projeto de lei 859-A foi arquivado em 02 de fevereiro de 1999, quase dois anos após o seu recebimento na CCJC, nos termos do artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados: “Finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles (...)”

Da tramitação ao desfecho do Projeto de Lei 859/95 é possível perceber o descaso e desinteresse do Legislativo nacional com a situação do negro no Brasil,

¹⁹ Quando o projeto de lei chega à Comissão, é designado um Relator e aberto o prazo para a apresentação de emendas, que é de 05 sessões. Na apreciação conclusiva, qualquer Deputado pode apresentar emendas ao projeto, mesmo não pertencendo à Comissão. (Art. 119 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados)

²⁰ A emenda é chamada de substitutivo quando o Relator propõe uma nova redação global ao projeto, alterando-o de maneira substancial. Esse tipo especial de emenda substitui integralmente o texto original da proposição. (Arts. 118, §4º e 138, §4º do Regimento Interno da Câmara dos Deputados)

especialmente pelo silêncio nada eloquente dos parlamentares, que, em nenhum momento da tramitação do projeto se interessaram em discuti-lo e trazer ao centro dos debates questões adjacentes e pertinentes ao projeto, como a discriminação, o racismo, a necessidade de políticas públicas de cunho compensatório e reparatório à comunidade negra nacional, o reconhecimento da identidade negra, entre outros temas.

E essa postura se cristaliza desde o parecer da relatora do projeto que demorou dois anos para ser formulado, ou seja, não houve, por parte da relatora, adesão ao projeto em questão, não demonstrou ela ter qualquer compromisso com a questão que estava em suas mãos, atuando de forma burocrática na condução do projeto, que findou com um arquivamento vexatório, visto que o projeto de lei foi arquivado pelo fato de, com o fim da legislatura, ainda se encontrava tramitando na Câmara, ou seja, estava parado (engavetado) em algum escaninho da Câmara dos Deputados.

Em 1999, ano em que foi arquivado o PL 859/95, a Deputada Federal Esther Grossi (PT/RS), em co-autoria com o Deputado Federal Ben-Hur Ferreira (PT/MS), propôs o Projeto de Lei nº 259/99, que dispunha sobre a inclusão da temática História e Cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, estabelecendo o conteúdo programático a ser ministrado nas disciplinas de História do Brasil e Educação Artística. O projeto ainda previa a participação de organizações ligadas ao Movimento Negro em cursos de capacitação de professores e a fixação do dia 20 de novembro como dia comemorativo da consciência negra.

Rosimar de Fátima Oliveira (2007, p. 6-7) pronunciando-se sobre a agenda política do legislativo para ações afirmativas, demonstrou estranheza diante da autoria do Projeto de Lei 259/99, posto que a Deputada Federal Esther Grossi (PT/RS), quando atuou como relatora de outros projetos na Comissão de Educação Cultura e Desporto (CECD) de mesma natureza (introdução no currículo escolar de novas disciplinas) pronunciou-se no sentido da rejeição desses projetos por inadequação com a legislação vigente. Agrega-se outro dado que da mesma forma causa surpresa, o fato de ter sido arquivado o Projeto de Lei 859/95, de mesma natureza e conteúdo do ora Projeto de Lei 259/99, de iniciativa da Deputada Federal Esther Grossi (PT/RS), sob a relatoria da mesma Deputada.

Seguindo o trâmite regimental e dotado de caráter conclusivo²¹, o Projeto de Lei 259/99 foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) da Câmara dos Deputados, tendo lá como relator o Deputado Federal Evandro Milhomem (PSB/AP), que emitiu parecer favorável ao projeto, sem substitutivo.

Novamente, nas oportunidades que foram abertas aos parlamentares para pronunciamentos, não houve proposta de emenda ou qualquer discussão sobre o projeto e os motivos que o levaram a ser proposto.

Passo seguinte, o PL aportou na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), onde o relator, Deputado Federal André Benassi (PSDB/SP) votou pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do Projeto de Lei nº 259 de 1999, mas, propôs uma emenda supressiva ao PL nos seguintes termos: “... nada obsta a tramitação do projeto, devendo-se, apenas, proceder à supressão da cláusula de revogação genérica, por via de emenda, a fim de adequá-lo à Lei Complementar nº 95, de 1998.” (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001, p. 329). Impressiona, mais uma vez, a ausência de discussões sobre o tema também na CCJC.

Remetido ao Senado Federal para revisão em 05 de abril de 2002, o PL recebeu parecer favorável e bem formulado pelo Relator no Senado, o Senador Geraldo Cândido (PT/RJ), inclusive, com apoio em pesquisas do IPEA e IBGE, que só corroboraram a realidade social de franca desigualdade entre brancos e negros nos diversos setores da sociedade brasileira e a necessidade de ações afirmativas no trato da questão negra por parte do Estado brasileiro.

Em levantamento recente sobre a questão racial no país, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) desenvolve o tema “Desigualdades raciais no Brasil hoje: a realidade desmente o mito”, no qual destaca os seguintes fatos:

- “Mais de um século depois da abolição, as desvantagens e desigualdades geradas pelo regime escravista permanecem entre nós, e continuam sendo transmitidas entre as gerações;

²¹ Poder conclusivo - prerrogativa das comissões permanentes de discutir e votar projetos de lei, dispensada a competência do Plenário, o qual só se manifesta se houver recurso de 10% dos membros da Casa nesse sentido. Essa prerrogativa é definida pela Mesa, quando é feita a distribuição das proposições (art. 24, II, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados).

- No Brasil persistem grandes diferenças entre os indicadores sócio-econômicos de brancos e negros e, o que é mais grave, vários desses indicadores não têm uma trajetória convergente;
- Apesar disso, a sociedade brasileira continua negando a existência do problema e a necessidade de enfrentá-lo.”

Para corroborar tais fatos, o estudo apresenta dados, de 1999, sobre educação, mercado de trabalho, desemprego, renda e pobreza, trabalho infantil e condições habitacionais, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (SENADO FEDERAL, 2002)

Submetido à votação, o PL, mesmo encerrando temas tão importantes à vida social brasileira, transcorreu sem qualquer discussão, debate ou pronunciamentos, tendo sido remetido à Comissão de Educação (CE) do Senado, que aprovou o relatório e encaminhou o PL ao plenário, onde, no dia 09 de outubro de 2002 não foi apreciado por falta de quórum, retornando à ordem do dia em 29 de outubro de 2002, sendo então aprovado sem discussão ou emendas, nos seguintes termos:

PROJETO DE LEI DA CÂMARA

Nº 17, DE 2002

Votação, em turno único, do Projeto de Lei da Câmara nº 17, de 2002 (nº 259/99, na Casa de origem), que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências, tendo Parecer favorável, sob nº 809, de 2002, da Comissão de Educação, Relator: Senador Geraldo Cândido.

A matéria constou da Ordem do Dia da sessão deliberativa ordinária de 9 do corrente, quando teve sua discussão encerrada e a votação adiada por falta de **quorum**.

Em votação o projeto. (Pausa.)

Não havendo quem queira encaminhar a votação, declaro encerrado o encaminhamento.

As Sr^{as} e os Srs. Senadores que o aprovam queiram permanecer sentados. (Pausa.)

Aprovado.

A matéria vai à Comissão Diretora para a redação final.

É o seguinte o projeto aprovado:

PROJETO DE LEI DA CÂMARA

Nº 17, DE 2002

(Nº 259/99, na Casa de Origem)

Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

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

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do Movimento Afro-Brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, nº 122, p. 18681, publicado em 30/10/2002)

Após a elaboração da redação final, o PL seguiu à sanção presidencial que se deu com veto parcial²² em 09 de janeiro de 2003, publicado no DOU em 10 de janeiro de 2003, passando agora o PL 259/99 a ser norma jurídica, Lei Federal 10.639/03.

²² “A Lei nº 10.639/03 foi promulgada com dois vetos. O primeiro ao dispositivo que estabelece que as disciplinas história do Brasil e educação artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático à história e cultura afro-brasileira. Referindo-se à CF/88 e à LDB/96, o Executivo justifica esse veto argumentando que o parágrafo “não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país”. O segundo veto refere-se ao artigo que dispõe sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à história e cultura afro-brasileira nos cursos de capacitação para professores. A mensagem do veto alega inobservância do conteúdo da LDB/96, que não trata desses cursos de capacitação de professores. A sanção do artigo romperia, portanto, com a unidade desta Lei, introduzindo norma estranha ao seu objeto.” (OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares (1995-2007). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, nº 3, p. 541-555; set/dez. 2009)

A tramitação legislativa do Projeto de Lei 259/99 levanta uma série de aspectos passíveis de discussão e reflexão sobre a questão racial brasileira, mesmo diante do silêncio que se fez quando da apreciação do PL em questão, nas duas Casas Legislativas, e, principalmente, a partir dele, percebido aqui como reflexo das reminiscências ideológicas arraigadas no ideário nacional quanto à questão racial negada veladamente na sociedade brasileira.

A negativa de discussão e enfrentamento das razões e desdobramentos ínsitos ao Projeto de Lei 259/99 pode ser percebida como mais uma prática corriqueira do Legislativo e Executivo nacional que, em anos pré-eleitorais (1999 – apresentação do PL 259/99; 2003 – promulgação da Lei 10.639/03) e diante da mobilização social em torno de certa causa, com o objetivo de evitar desgaste perante os eleitores, ou fatia do eleitorado, apresenta à sociedade uma resposta formal a tal reivindicação, ou seja, produz mais uma lei formalmente perfeita, mas despida de eficácia e efetividade, visto que, sem o exercício dialógico característico da atividade legislativa, e sem a contribuição das experiências e ideias dos movimentos sociais, mais especialmente do Movimento Negro, a lei burocraticamente elaborada carece de essência e de alma, não atingindo os objetivos perseguidos pelos movimentos que empreenderam lutas históricas, marcadas por iniciativas e práticas afirmativas, em busca de ações estatais efetivas que se revertessem em benefícios concretos para o grupo demandante – em situação de desvantagem – possivelmente privilegiado com tais ações.

Esse descaso parlamentar se reproduz na falta de efetividade da lei produzida junto à comunidade escolar. A ausência de debates e reflexões sobre a questão levada à apreciação legislativa findou por enfraquecer a lei, deixando de contemplar questões técnicas importantes para sua efetividade.

Os vetos propostos pelo Presidente da República servem como exemplo do enfraquecimento da lei 10.639/03. Ao retirar a exigência do percentual mínimo do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística à temática central da lei, deixou as escolas e os professores sem parâmetros básicos a serem observados, ficando a inserção da matéria ao alvedrio, em última instância, dos professores que, normalmente, preferem não sair da zona de comodidade em que se encontram para alterar seus cronogramas e programações semestrais e anuais para contemplar a novidade legal.

Da mesma forma, o segundo veto presidencial podou a obrigatoriedade do ofertamento de cursos de capacitação aos professores por órgãos e entidades ligadas à temática História e Cultura afro-brasileira, inviabilizando a correta, eficaz e efetiva condução e ministração da temática em questão e o atingimento de seu objetivo primordial, a criação de uma cultura da igualdade que passa pelo fim do preconceito, racismo e discriminação.

Na Mensagem nº 07 de 09 de janeiro de 2003, em que justificava os vetos feitos à lei, o Presidente da República argumentou, referindo-se ao art. 26, § 3º, que tal artigo confrontava a Constituição Federal e a LDB ao desrespeitar as características regionais presentes no país e a estruturação curricular. Quanto ao art. 79-A, a justificativa refere-se à ruptura da unidade da LDB, que não prevê a realização de cursos de capacitação de professores.

Ambos os vetos foram criticados pela comunidade acadêmica. Luiz Carlos Rocha (2006), referindo-se ao veto feito ao art. 26, § 3º, percebeu que, ao referenciar as ‘características regionais’, o Governo desconsiderou que a discussão sobre História da África e dos afrodescendentes se refere a toda sociedade brasileira e não a esta ou aquela região; postura que só reforça o racismo e a discriminação. Está-se negando, dessa forma, a participação do negro como elemento humano formativo da sociedade brasileira, como se apenas houvesse tido a presença de negros vindos d’África em determinada região do País.

Diante da norma jurídica posta, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer (nº 03/2004) traçando diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em regulamentação à Lei 10.639/03.

O parecer teve como escopo fundamental dar respostas e elucidar o conteúdo e objetivos da Lei 10.639/03. O documento traz uma gama de princípios que devem pautar as questões raciais e educacionais, indicando ações a serem seguidas pelo poder público (Governo Federal, Governos Estaduais, Governos Municipais e do Distrito Federal) com vistas à implantação da Lei. Registre-se que o parecer nº 03/2004 e posteriormente a Resolução nº 01/2004 não possuem caráter obrigatório, muito menos coercitivo e deixaram a responsabilidade da implementação e adequação da lei e das diretrizes em questão aos Estados, Distrito Federal e Municípios, observadas as realidades locais.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.10), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.30), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 40) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

A ausência de debate sobre a Lei Federal 10.639/03 deixou de clarificar e desenvolver conceitos importantes e necessários à implementação da lei de forma uniforme e coordenada em todos os níveis de estabelecimentos de ensino e em todas as unidades da federação.

As diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação dão norte às medidas a serem adotadas e enunciam valores e objetivos perseguidos pela Lei 10.639/03, mas ainda demandam uma articulação nacional organizada e dotada de poder coercitivo no sentido de conferir efetividade à Lei 10.639/03.

Da mesma forma, faz-se necessário a compreensão da Lei e das diretrizes curriculares como marcos legais mínimos e de conteúdo aberto, passíveis de interpretações, análises e práticas voltadas à adequação de seus enunciados às reais necessidades da comunidade e à promoção da igualdade racial a partir do ambiente escolar.

Nesse ponto, abre-se espaço para ouvir as vozes dos docentes e demais envolvidos no processo educativo municipal sobre suas concepções acerca da Lei 10.639/03 e enxergar através de seus olhares e percepções a realidade relativa à implementação e efetividade da referida lei.

3.3 O ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana: à procura de efetividade da lei

Com a entrada em vigor da Lei 10.639/03 e sua posterior regulamentação, inseriu-se no currículo oficial da rede básica de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e africana. Essa inovação legal representou um desafio inédito às escolas e, principalmente, aos docentes, que se viram compelidos a contemplar, de uma hora para outra, tal temática no currículo escolar. O desafio não se encerra apenas em incluir a temática na pauta educacional, mas como incluir, através de quais instrumentos e através de quais metodologias e posturas, com vistas à sua efetividade como ação estatal compensatória voltada à valorização e resgate da identidade e história negra.

A Lei 10.639/03 demanda uma mudança paradigmática profunda na estrutura escolar, que passa pela adequação do material didático às novas leituras sobre o Continente africano e sua história e a participação dos negros na historiografia nacional, das metodologias usadas na ministração da temática e das posturas pessoais de fundo ideológico e conformativo dos docentes.

No curso da pesquisa, emergiram, diante desse contexto, dificuldades mais agudas, como a formação do docente e a articulação administrativa, em todos os níveis e esferas, na gestão da temática com vistas à sua efetividade e à instrumentalização do professor para a condução do tema.

Os professores vêm sendo obrigados a reavaliar e desconstruir concepções adquiridas na formação superior, a enfrentar preconceitos pessoais até então negados ou tidos como superados no tocante às relações étnico-raciais, e a se apropriarem de novos saberes e valores encetados pela realidade global multicultural, que tensiona, no âmbito escolar, a relação igualdade/diversidade no sentido de despolarizá-la, incluindo nesse meio o debate sobre identidade, cidadania, pós-modernidade e interculturalidade.

Põe-se, então, aos professores e aos envolvidos no processo educacional dois grandes desafios: como educar igualmente pessoas com necessidades diferentes? Como naturalizar tais diferenças sem essencializá-las e torná-las motivo de mais discriminação?

3.4 Contexto da investigação

Durante o ano de 2010 foram realizadas diversas visitas a cinco escolas do município de João Pessoa, pertencentes ao mesmo polo administrativo – Polo 1 (Mangabeira/Bancários/Cidade universitária/Cristo/Penha), onde foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professores e encarregados da administração da unidade escolar e observação do campo de análise, perfazendo um total de 13 (treze) professores entrevistados, 05 (cinco) diretores, 03 (três) vice-diretores, 02 (duas) psicólogas e 02 (duas) autoridades da Secretaria de Educação do Município.

Tentou-se delimitar a amostragem de acordo com dados do último censo escolar municipal, adotando-se como grupo focal as escolas com maior número de alunos negros. Mas, não foi possível se chegar a tal informação devido à ausência, alegada pela Secretaria, de dados seguros fornecidos pelas unidades escolares e, por fim, após tentativas insistentes, obteve-se a informação de que os dados ainda não haviam sido catalogados e estruturados, não sendo possível, disponibilizá-los.

Então, optou-se, com o objetivo de delimitar o grupo de pesquisa, por recorrer à organização administrativa da Secretaria de Educação em polos²³, tentando minimizar

²³ Segundo informações prestadas pela Secretaria de Educação do Município, as unidades escolares são agrupadas em pólos, num total de nove, seguindo o critério de contigüidade entre os bairros da capital ou entre as escolas. Polo 1 (Mangabeira/Bancários/Cidade Universitária/Cristo/Penha); Polo 2 (Cristo/Rangel); Polo 3 (Bairro dos Novais/Alto do Mateus); Polo 4 (José Américo/Valentina/Geisel/Gramame); Polo 5 (Jaguaribe/Torre/Centro –Roger/Varadouro/Ilha do Bispo/Miramar); Polo 6 (Pe. Zé/Mandacaru/Bairro dos Estados/13 de maio/Bairro dos Ipês/Bessa); Polo 7

as possíveis inconsistências metodológicas e diminuir a margem de variantes e interferências sobre o grupo pesquisado de aspectos e condições outras não referentes à educação e relações étnico-raciais. Ou seja, buscou-se estabelecer a homogeneização do grupo focal, tanto quanto possível, através da restrição da pesquisa às escolas do Polo 1, que compreende os bairros de Mangabeira, Bancários, Cidade Universitária, Cristo e Penha, visto que submetidos à mesma Coordenadoria e, supostamente, às mesmas diretrizes, metodologias e comandos de atuação.

Inicialmente, as visitas, autorizadas pela Secretaria de Educação do Município e pelos diretores das escolas, foram dedicadas à observação assistemática²⁴, em que foi possível, na condição de ouvinte não interveniente, analisar o cotidiano escolar, as práticas, posturas, metodologias e materiais didáticos utilizados na condução da temática História e Cultura afro-brasileira e africana. Buscou-se primeiramente naturalizar a presença da pesquisadora no campo de observação para, a partir daí, perceber os fluxos e influxos do dia a dia dentro das unidades selecionadas. A escolha de tal método de abordagem deveu-se ao fato de que, “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional.” (LÜDKE, 2008, p. 26). Corroborando a escolha, continua a autora:

“A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (LÜDKE, 2008, p. 26)

Adotou-se na elaboração da pesquisa a utilização da metodologia qualitativa²⁵, buscando estabelecer amostragem que indicasse uma tendência de comportamento do todo (comunidade escolar do município de João Pessoa), com o intuito de possibilitar a

(Bairro das Indústrias/Costa e Silva/Ernani Sátiro); Polo 8 (Funcionários/Esplanada/Grotão); Polo 9 (Cruz das Armas).

²⁴ O método de observação assistemática “procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. Faz parte dos estudos exploratórios sobre o campo a ser pesquisado. Objetivo: identificar as crenças e objetivos que orientam os comportamentos dos indivíduos sem que estes tenham consciência dos reais motivos” (Lakatos, 1996, p. 79).

²⁵ Registre-se que a presente pesquisa foi submetida à apreciação do Conselho de Ética na Pesquisa (CEP), obtendo aprovação e liberação para sua feitura por preencher todos os requisitos necessários para a condução de pesquisa com pessoas.

visão, ainda que fragmentada, do panorama da realidade posta em análise e coletar com segurança dados que viabilizassem a aferição da efetividade da Lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa.

As entrevistas semi-estruturadas²⁶ com professores, diretores e responsáveis políticos pela gestão educacional no município, foram feitas com o escopo de ir além da caracterização e delimitação do objeto de estudo, tentando conhecer um pouco mais dos atores ligados ao processo educativo. Ao se escolher esse tipo de entrevista, sugeriu-se um quadro referencial de temas que tangenciavam o objeto específico da pesquisa (efetividade da Lei 10.639/03) de acordo com os pressupostos teóricos previamente adotados. Dessa forma, tentou-se proporcionar certa liberdade aos entrevistados para que se conduzissem livremente nos relatos prestados, compartilhando com a entrevistadora dados importantes da sua experiência pessoal e profissional, que, ao final, seriam o suporte de fundo das premissas levantadas aprioristicamente pela pesquisadora quando da elaboração do projeto de pesquisa.

É importante referenciar que todo o trabalho foi desenvolvido partindo da percepção e aceitação da realidade social multicultural na contextura da pós-modernidade, que privilegia e incentiva a convivência intercultural e o reconhecimento e fortalecimento de identidades variadas e até mesmo conflitivas (Hall, 2006, p. 13).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário reconhecer que o campo de pesquisa escolhido – escolas públicas do município de João Pessoa/PB – não se notabiliza pela congregação de pessoas pertencentes a culturas, religiões, etnias ou nacionalidades – grupos minoritários – diferentes, sendo imprescindível, nesse momento, e daqui para frente, esclarecer que, ao tratarmos de multi/interculturalidade e multiculturalismo, estaremos, para os fins da pesquisa, referindo-nos apenas às diferenças étnico-raciais.

Ressalte-se que a fraca vocação da cidade de João Pessoa como espaço multicultural, contribui para o afastamento da temática dos espaços escolares, visto que encarada como realidade distante e que prescinde de abordagem educacional, conseqüentemente, essa ausência de debate e cotejamento do multiculturalismo nas escolas, concorre para o enfraquecimento da discussão sobre a situação racial nos ambientes sociais e escolares, reproduzindo a ideologia dominante de não tensão e não conflituosidade racial brasileira.

²⁶ “A entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE, 2008, p. 34)

Os relatos e concepções dos entrevistados serão abordados conjuntamente às observações da pesquisadora, quando das entrevistas e das visitas às escolas, tendo como referencial comum questão teórico-prática proposta, pertinente ao objeto central da pesquisa, e que emergiu como ponto de tensão e discussão constante.

A intenção da presente pesquisa foi averiguar o grau de efetividade da Lei 10.639/03, enquanto ação afirmativa de cunho valorizatório dos negros, e a realidade dos elementos teóricos irradiados do seu conteúdo normativo – identidade/multiculturalismo/interculturalidade – que são, na verdade, pressupostos para sua concretização, no âmbito das escolas municipais de João Pessoa, analisando e refletindo a realidade legal a partir dos dados coletados na investigação feita em um fragmento do possível campo total de pesquisa, com intenção de estabelecer e indicar a tendência comportamental focalizada como provável padrão para todo o sistema educacional municipal e propor elementos que contribuam para o debate teórico conducente à criação de uma cultura de igualdade a partir da naturalização das diferenças.

3.5 As vozes dos professores

Entre estranhamentos e descobertas, positivas e negativas, as entrevistas começaram e alguns temas foram levantados, involuntariamente pelos professores, de forma contumaz e captados pela pesquisadora e, a partir daí, reelaborados e aprofundados em reperguntas diretas que possibilitaram um maior debate e reflexão.

Como já dito acima, a pesquisa envolveu um total de 25 pessoas ligadas à educação municipal de João Pessoa (13 (treze) professores, 05 (cinco) diretores, 03 (três) vice-diretores, 02 (duas) psicólogas e 02 (duas) autoridades da Secretaria de Educação do Município). Nesse momento, restringe-se a análise às informações prestadas pelos docentes e sobre eles, que servirão de indicativo e resposta para certas dificuldades e questionamentos surgidos no curso da pesquisa: A- a maioria dos participantes (10 docentes) tinha mais de vinte anos de experiência em sala de aula; 2- a maioria dos professores (08 docentes) tinha idade acima de 50 anos; 3- nenhum professor possuía pós-graduação em sua área de atuação até o encerramento da pesquisa; 4- a maioria dos professores (11 docentes) só havia lecionado em escolas públicas; 5- apenas seis (06) professores disseram conhecer o conteúdo da Lei

10.639/03; 6- todos os professores disseram não terem participado, ou terem tomado conhecimento, de curso de aperfeiçoamento direcionado à temática História e Cultura afro-brasileira e africana promovido pela Secretaria de Educação do Município; 7- todos os docentes afirmaram não perceber a existência de problemas raciais nas escolas onde lecionavam.

Dos dados e informações prestadas foi possível inferir que, no curso de suas carreiras, os professores acumularam uma gama de saberes e práticas pedagógicas ideologicamente influenciadas pelo mito da democracia racial e marcadas pela falta de reflexão metódica sobre questões raciais. Essa postura, mais do que simplesmente percebida pela pesquisadora, foi externada em diversas falas, que, muitas vezes, contraditavam as respostas fornecidas documentalmente.

Quando chamados a falar sobre a existência de incidentes raciais em sala de aula, alguns professores assim se pronunciaram: “*não existe racismo no Brasil, existe preconceito econômico*”; “*o que discrimina no Brasil não é a cor, é a pobreza*”; “*nunca vi nenhum racismo aqui, meu alunos negros, que são poucos, são muito esforçados*”. Essas falas captadas nas entrevistas dão conta da persistência da falta de visibilidade da questão racial, que continua sendo negada, inclusive entre os docentes. Talvez tais posicionamentos sejam devido à formação pessoal e profissional sob influência do ideário nacional de democracia racial, perpetuado pela defasagem teórica que se dá naturalmente quando não há aperfeiçoamento e continuidade dos estudos após o início da vida profissional.

Outros docentes atribuíram a falta de discussão e vivência das questões raciais aos alunos, às suas posturas preconceituosas em face do ofertamento de temas e atividades ligadas aos negros: “*Quando eu falo em discutir a história dos negros, os alunos já gritam: isso é macumba! é coisa do diabo!*”; “*Tenho aluno preto, ‘ritinto’, que diz que é moreninho.*”; “*Quando eu falo de cultura africana, eles só querem saber de capoeira.*”

É notório o preconceito embutido nas falas dos professores e dos alunos. A educação baseada na abstenção do conflito interfere negativamente na formação de uma cultura de igualdade, impede a autopercepção positiva dos negros, impossibilita a assunção da identidade negra esquecida. Como ter orgulho de ser negro se a lição que se tem na escola se baseia em um passado de vergonha? Que orgulho tem em ser visto e

percebido como descendente de escravo²⁷? Se os professores não abrem o diálogo com o passado, questionando-o, não é possível aprender outra lição, senão, a da inferioridade dos negros, da diferença como signo de discriminação.

A prática discursiva docente vem de sua formação inicial e de suas experiências pessoais. Não é possível a transmissão do conteúdo das matérias de forma isenta e sem a influência da carga de convicções e crenças pessoais. Ao tratar de questões sociais historicamente ideologizadas, como a questão racial, os professores devem ter atenção especial, visto que, não basta apenas se despir de suas próprias concepções, é necessário reverter as ideias e percepções historicamente negativas e inferiorizantes sobre os negros. Percebe-se, desse modo, a urgência e a imprescindibilidade da implantação e efetividade da Lei 10.639/03 e a correta formação dos professores na sua ministração, com vistas à promoção da igualdade racial a partir das escolas e a criação de uma cultura de respeito e descaracterização das diferenças somáticas como signo de subjugação e preconceito.

Impressionante foi ver e ouvir, em algumas escolas, professores afirmando que a maioria dos alunos é branca. Ou seja, não é só o racismo que está sendo apagado, os alunos negros também estão ficando invisíveis aos olhos dos professores e das autoridades, que preferem aderir ao discurso e a postura conformista e não conflitual de que “somos todos brasileiros”. Sim, todos são brasileiros, mas nem todos são iguais: nem todos estudam nas mesmas escolas, vão aos mesmos médicos, comem a mesma comida, moram nos mesmos bairros, frequentam as mesmas festas ou se vestem do mesmo jeito. A diversidade faz parte da realidade brasileira e não pode ser negada, principalmente quando um grupo de pessoas – negros – é marginalizado social, material, cultural e politicamente por ter a pigmentação da pele diferente.

Uma terceira questão insistentemente abordada nos relatos dos professores foi a das péssimas condições de trabalho paralelamente à desorganização administrativa relativamente à gestão de políticas educacionais e o excesso de programas e projetos a serem contemplados no currículo normal, que acabam impedindo que os docentes tenham tempo para estudar e se atualizar e assim, de prestarem uma educação melhor.

²⁷ Que ou aquele que, privado da liberdade, está submetido à vontade de um senhor, a quem pertence como propriedade. (HOUAISS. Dicionário eletrônico, 2010).

Os professores reconheceram a necessidade de atualização e aprofundamento para a abordagem de questões sociais importantes no âmbito escolar, mas, ao mesmo tempo, referenciaram dificuldades materiais para tanto.

Questões como identidade, multiculturalismo, educação popular, interculturalidade e cidadania entraram na pauta educacional a partir dos anos 1990, demandando um apoderamento teórico dessas questões.

Na seara pedagógica, a formação da identidade, concebida como proposta por Taylor (2003) – autopercepção e a percepção dos outros – é gestada também e especialmente, dentro da escola através do diálogo entre as experiências pessoais vivenciadas em sala e os discursos e representações dos professores e dos outros alunos uns sobre os outros. É nesse cotejamento dialógico que as identidades vão se firmando e naturalizando positivamente, daí se estabelecendo o respeito mútuo.

Nesta perspectiva, os docentes se posicionam como intermediadores ativos desse processo de empoderamento identitário em face da posição privilegiada que ocupam na estrutura escolar. Desse modo, questões atinentes à identidade necessitam urgentemente ser incorporadas ao currículo, mas, principalmente, fazer parte da formação dos professores, visto que serão chamados, mais cedo ou mais tarde, a solucionar questões atinentes a essa temática e outras correlatas.

A realidade dos professores os afasta dessa necessidade e do desempenho desse papel de intermediador: jornada excessiva de trabalho, baixos salários, falta de incentivo institucional, incremento da violência contra os professores em sala de aula etc. *“Eu mal consigo preparar as aulas normais, quanto mais preparar material para falar de AIDS, homossexualismo, racismo, educação no trânsito, é o que a Prefeitura quer, tudo ao mesmo tempo.”*; *“Atualmente, o professore tem que saber um pouco de tudo, mas isso não se aprende na faculdade. Cadê os cursos de reciclagem? Com essa estrutura, esses alunos desinteressados, não dá para fazer muita coisa não.”*; *“Às vezes, eu tenho até medo de vir para cá, tem muito aluno drogado e violento.”*

Quase todos os docentes se queixaram da desarticulação e desorganização das políticas educacionais. Pelo que se percebeu, não existe prévio planejamento sobre o desenvolvimento dos projetos a serem abordados durante o ano, apenas havendo o comando, normalmente sem tempo hábil para organização adequada da unidade escolar e dos professores. Muitos professores disseram não participar de cursos ofertados pela

Secretaria, alegando que não tem qualidade. Registre-se que, segundo informações da Secretaria, são promovidos cursos regulares de atualização, não cabendo aqui análise de sua qualidade e frequência. *“A prefeitura até que tem uns projetos bons, mas toda semana é uma coisa diferente, não dá tempo nem de programar as atividades.” “Esse mês é do negro, tem umas atividades aqui na escola, me pediram para ler algum texto de autor africano, mas, sinceramente, não conheço nenhum. No outro mês vão vir cobrando um texto de um índio, sei lá! Não é assim que se faz educação inclusiva.”*

Com a entrada em vigor da Lei 10.639/03, surgiram no cenário nacional vários órgãos encarregados da gestão das questões raciais e educacionais, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em nível municipal, referencia-se o Centro de Capacitação dos Professores (CECAPRO), que oferece cursos gerais e temáticos no sentido de atualizar o professor nas novas demandas educacionais. Ainda como componente dessa rede de ação direcionada ao processo formativo do docente, também se destaca a aliança entre o Governo Federal, através de seus órgãos e entidades, com organizações não governamentais, no ofertamento de cursos sobre questões específicas, como: ‘Educação inclusiva: direito à diversidade na escola’ e ‘Educação-Africanidades-Brasil’.

Durante a pesquisa, foram relatadas por alguns professores e gestores ações do município pertinentes à temática veiculada na Lei 10.639/03, ou seja, isso evidencia a existência de projetos e a mobilização estatal em torno da questão. O que se percebe, outrossim, é um descompasso entre as próprias escolas, entre a Secretaria de Educação e os professores e também uma irregularidade entre os professores, surgindo, nesse contexto, a figura do professor engajado, do professor que se interessa pela temática e participa das iniciativas oferecidas pela Secretaria. Alguns diretores, inclusive, afirmaram que a participação dos docentes nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação é pequena, e destaca o grande número de ausências, a desistência e o abandono dos cursos. Repita-se que não pertine ao objeto desta pesquisa a aferição de qualidade dos projetos e cursos oferecidos.

Maria José Barbosa (2009, p. 97-98) analisando especificamente o caso do curso à distância Educação-Africanidades-Brasil ofertado aos docentes do município de João Pessoa, evidencia essa realidade de não adesão docente aos cursos disponibilizados. *“Dos 80 professores inscritos, apenas 12 concluíram o curso.”*

Uma última questão posta pelos professores parte da reflexão sobre igualdade e diferença no âmbito escolar. Conduzidos por uma formação tecnicista e universalista da educação, os docentes se colocaram resistentes às novas diretrizes advindas da Lei 10.639/03, confrontando-a com o ideal de uma educação igual para todos. Dessa discussão, na realidade, surge mais um desafio aos professores: como educar para a igualdade, dentro de um sistema uniforme e hermético, pessoas com necessidades diferentes?

Como parece não existir uma cultura educativa articulada no município de João Pessoa, outros problemas vão se acumulando ao redor da prática docente. Saltou aos olhos, a partir das discussões e entrevistas, a existência de pontos de tensão no manejo das novas questões contempladas no currículo decorrentes da Lei 10.639/03 como, especialmente, o conflito entre a subjetividade docente e suas ideias acerca das relações raciais e o conflito entre diversidade e igualdade. Esses pontos de tensão só servem para enfraquecer a Lei 10.639/03 e dificultar sua efetividade e ação enquanto medida valorizatória dos negros.

3.6 Enfim, a efetividade?

No Estado de Direito, a lei possui status de supremacia enquanto elemento regente das relações sociais, mas, além de sua significação jurídica, guarda um valor social ínsito: o de elemento que impõe ordem e segurança às relações interpessoais.

Na formulação da teoria tridimensional do Direito, Reale (2002, p. 64-67) entende a norma jurídica como resultado factível da ordenação de fatos a que são atribuídos certos valores. Daí, então, pode-se inferir que sempre haverá um fato anterior e um valor agregado subjacentes à formulação normativa relacionando-se dialeticamente: um fato se liga a um valor para se expressar por meio de uma norma que nasce para equilibrar as relações surgidas da união daqueles dois elementos (fato e valor).

Na lição de Barroso (2002, p. 81), “As regras de direito consistem na atribuição de efeitos jurídicos aos fatos da vida, dando-lhes um peculiar modo de ser.” São esses fatos da vida que dão ensejo à atuação legislativa a partir de sua repercussão social, do valor atribuído a eles pela sociedade, que passa a exigir o posicionamento estatal no equacionamento e regulação das relações que surgem com fundamento nesses fatos

novos ainda não contemplados pelo Direito. A partir daí, deflagra-se a atuação do Parlamento que, por meio do processo legislativo, produz (ou deveria produzir) leis perfeitas, válidas e eficazes²⁸.

O que se busca com a produção legislativa vai além da eficácia jurídica, atingindo-se o que Reale (2002) referencia como eficácia social da norma:

Validade formal ou vigência é, em suma, uma propriedade que diz respeito à competência dos órgãos e aos processos de produção e reconhecimento do Direito *no plano normativo*. A *eficácia*, ao contrário, tem um caráter experimental, porquanto se refere ao cumprimento efetivo do Direito por parte de uma sociedade, ao “reconhecimento” (*Anerkennung*) do Direito pela comunidade, *no plano social*, ou, mais particularizadamente, aos efeitos sociais que uma regra suscita através de seu cumprimento. (REALE, 2007, p. 114, grifos do autor)

A eficácia social, ou efetividade, como denomina Barroso (2002, p. 84), refere-se à concretização no mundo fático do comando normativo e “simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o *dever-ser* normativo e o *ser* da realidade social.” A efetividade, portanto, difere da eficácia jurídica, mas necessita desta última como seu pressuposto.

As leis e demais normas jurídicas, em sua plenitude funcional, devem possuir não só eficácia jurídica, mas também eficácia social (efetividade), sendo, de regra, acolhidas, observadas e cumpridas de modo voluntário e generalizado pela sociedade, tudo como decorrência de sua completude original (imbricação de conteúdos jurídico, político e social).

Nenhuma lei, seja ela constitucional ou infraconstitucional, escapa a tal preceito e o Estado deve buscar, tanto quanto possível, viabilizar sua efetividade.

Atualmente, a produção legislativa vem se avolumando como resultado da crescente ingerência estatal em questões privadas, ora por demanda social, ora por demanda político-administrativa. É cada vez maior o espaço da atividade humana onde o Estado se faz presente ditando regras. Questões até então pertencentes à esfera íntima

²⁸ “Uma norma jurídica pode ser perfeita (plano da existência, com a presença de todos os elementos constitutivos), válida e eficaz, quando, concluído o seu ciclo de formação, encontra-se plenamente ajustada às regras legais superiores e está disponível para a deflagração dos efeitos que lhe são típicos.” (BARROSO, 2002, p. 83)

das pessoas vêm caindo no domínio público e, por conta disso, merecendo e exigindo regulamentação do Estado em face da repercussão social que causam.

Nessa perspectiva, amolda-se a questão do reconhecimento de identidades coletivas historicamente fragmentadas, reivindicado por movimentos sociais cujos objetivos políticos gerais se estabelecem, no primeiro momento, culturalmente, mas que também guardam demandas, jurídicas, econômicas e sociais, notadamente, a concessão de direitos que possibilitem a convivência equitativa de diferentes grupos étnicos e de seus modos de existência e pertencimento culturais.

O Congresso Nacional reúne parlamentares eleitos para representar estados diferentes, com necessidades e interesses diferentes e ainda segmentos sociais que aderem aos programas e propostas dos partidos e dos políticos que mais se aproximam e atendem a seus anseios. Ou seja, O Congresso Nacional encerra uma gama de representantes de grupos que possuem formação, interesses e preocupações diversas, muitas vezes conflitantes. Essa composição parlamentar exprime a complexidade social brasileira e é nesse contexto que surgem os grupos de pressão (homossexuais, empregados domésticos, deficientes, idosos, mulheres, negros etc.) que normalmente são também grupos periféricos e minoritários e que necessitam da atuação legislativa para a suplantação de situações desvantajosas a que vêm sendo submetidos.

Os projetos de lei nascem muitas vezes da influência dos grupos de pressão e da pauta de reivindicações por eles elaborada. Esses grupos agem junto a seus representantes, trazendo a lume suas insatisfações e carências, descortinando a negligência e a inação estatal no tocante à sua causa. Essa atuação, quando empreendida por grupos realmente em situação de desvantagem, aliada ao parlamentar engajado e que encampa a luta do grupo como também sendo sua, vem resultando em ações afirmativas, de caráter compensatório ou valorizatório. Mas deve-se mencionar que existe também a atuação parlamentar fictícia, ou seja, aquela na qual a adesão à causa do segmento representado não é real, consistindo em mero artifício retórico de inspiração política – eleitoreira – e que não se converte em resultados factíveis ao grupo. Nesse caso, os projetos de lei são apresentados e abandonados, tramitando inercialmente pelas Casas Legislativas, não suscitando qualquer discussão sobre a questão e sobre a situação do grupo que inspirou tal iniciativa e que, ao eleger seu representante, desejava, no mínimo, ver seus interesses debatidos e contemplados pelo Estado, como questão de justiça e respeito.

Essa tramitação legislativa lacônica a que são submetidos muitos projetos de lei normalmente resulta em arquivamento, porém, outras vezes, resulta na promulgação de uma norma jurídica, mas, frise-se, uma norma fatalmente enfraquecida e desvalorizada, aceita pela sociedade, mas relutantemente cumprida. É uma lei formalmente válida, mas ineficaz, não geradora, no campo social, dos efeitos pretendidos, ou seja, normas em que há dissonância entre eficácia jurídica e eficácia social (efetividade), descompasso gerador de instabilidade que atinge o caráter da lei de instrumento normativo da realidade social.

A inefetividade de uma lei não pode ser apenas atribuída ao processo legislativo lacônico, mas a uma série de equívocos de fundo sócio-político que se somam e resultam na precarização da lei e na sua ineficácia social, como, por exemplo: a ausência de mecanismos técnicos voltados a assegurar a efetividade, quando da sua elaboração ou quando da sua interpretação, no momento da implementação da lei pelos agentes públicos em geral; a existência de confronto da norma com sentimentos ou ideologias sociais fortemente fundadas no imaginário coletivo, produzindo resistência à adoção e concretização da norma e, ainda, quando há contrariedade a interesses poderosos, que possuem influência sobre os próprios organismos estatais, que resistem a fazer funcionar o sistema no sentido de exigir a aquiescência obrigatória da lei.

Perquire-se agora da eficácia social (efetividade) da Lei 10.639/03 no município de João Pessoa, partindo das falas dos docentes sobre seu conhecimento do conteúdo da lei e de suas experiências nas escolas.

3.6.1 A efetividade da Lei 10.639/03 a partir do discurso docente

Permeou boa parte da pesquisa a postura receosa dos docentes, captada pela discordância constante entre o que se dizia e o que se documentava nos questionários. No início, os professores tentaram dizer o que achavam que a pesquisadora queria ouvir, principalmente por temer algum interesse político partidário por trás da pesquisa, visto que a mesma transcorreu, grande parte, em ano eleitoral (2010).

Apesar das reticências, foi possível aferir, principalmente através da observação e dos desentendimentos entre as falas e as respostas aos questionários, que os professores não tinham domínio do conteúdo da Lei 10.639/03. Todos afirmaram saber da existência da lei, mas, ao serem instigados a discorrer e desenvolver questões

atinentes à matéria, o silêncio e as respostas evasivas evidenciaram a verdade: a total falta de conhecimento da lei e o despreparo para a condução da matéria, principalmente para a exploração máxima do seu potencial transformador e subversor da realidade racial escolar marcada pelo preconceito e pela discriminação, mas negada diversas vezes por alguns docentes.

A inaplicação e inefetividade da lei no âmbito das escolas não se reputam apenas aos professores, mas em grande parte a eles, como também à Secretaria de Educação, Esportes e Cultura do município (SEDEC) que, no dizer da maioria dos professores os assoberba com exigências burocráticas e não disponibiliza cursos específicos sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A ineficácia social da norma em questão é patente e generalizada. Os docentes fazem de conta que cumprem o preceito legal e a Secretaria de Educação, Esportes e Cultura faz de conta que prepara os professores para a ministração da temática, oferecendo cursos gerais e superficiais.

Alguns professores manifestaram interesse em trabalhar de forma concentrada com a temática, mas afirmaram que os óbices institucionais não dão liberdade ao professor para atuar nesse sentido.

Uma psicóloga e ativista do Movimento Negro na Paraíba relatou suas iniciativas no sentido de implementar uma abordagem diferenciada e renovadora da História do negro a partir da temática História e Cultura afro-brasileira e africana na escola onde trabalha, juntamente com outros professores que aderiram a sua ideia e passaram a incluir em suas matérias uma abordagem constante e tangencial sobre a história e cultura africana de forma mais objetiva e positiva. Os resultados dessa iniciativa isolada surgiram rapidamente. Relatou a psicóloga: *“Apesar da resistência e do preconceito, é preconceito mesmo, de alguns colegas e também de alunos, me surpreendeu o aumento das queixas sobre a ocorrência de racismo na escola, entre os próprios estudantes, coisa que eles tinham vergonha de fazer, porque dizer que tinha sido discriminado era reconhecer que era negro e isso aqui era o fim, o fundo do poço social para esses meninos.”* Esse relato evidencia um sinal de mudança nos padrões relacionais como fruto da intervenção positiva dos educadores. Sem dúvida, a atuação assertiva da psicóloga foi decisiva nessa mudança de comportamento e dá mostras de como a temática em questão guarda potencialidades ainda inexploradas pelos docentes e demais envolvidos no processo educacional.

Os professores relataram a realização de atividades ligadas à História e Cultura africana nas semanas que antecederam o dia comemorativo da Consciência Negra, 20 de novembro, com a realização de debates, apresentações de capoeira e danças. Outro momento que ensejou discussão foi a Copa do Mundo de futebol, que se realizou no continente africano, mais especificamente na África do Sul, que despertou um interesse natural dos alunos por questões geográficas, históricas e culturais do continente tão pouco conhecido.

Mas esses momentos esporádicos e atípicos não se coadunam com o objetivo último da Lei 10.639/03, representativo de sua efetividade, que são a subversão das concepções inferiorizantes sobre os negros e a criação de uma cultura de igualdade nas escolas.

A Secretaria de Educação, Esportes e Cultura do município (SEDEC), responsável pela implantação da Lei 10.639/03, informou, em contraponto aos dados prestados pelos professores, que foram ofertados, especialmente a partir do ano de 2006, cursos para a preparação dos docentes e o fornecimento de material didático específico sobre a temática História e Cultura afro-brasileira e africana, inclusive, apresentando a Resolução que instituiu as Diretrizes para implantação da Lei no município, estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação abaixo transcrito.

O Conselho Municipal de Educação [...] resolve

Art. 10 – Em cumprimento à Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna-se obrigatória a educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos diversos níveis e modalidades do Ensino Fundamental nas Unidades de ensino do Município de João Pessoa.

A implantação da Lei 10.639 é de responsabilidade da Secretaria de Educação, Esportes e Cultura (SEDEC) e está em consonância com a política nacional de promoção da igualdade étnico-racial.

Art. 30 – Para todas as disciplinas do currículo escolar, em especial para as áreas de Artes, Literatura e História Brasileiras, como recomenda o art. 26-A, § 2º da lei 10.639/2003, tornam-se obrigatórios, simultaneamente ao enfoque transversal, o ensino e o estudo de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com ênfase nos contextos locais.

Art. 21 – No currículo escolar das diversas disciplinas que compõem o ensino fundamental na 1ª e 2ª fases, especialmente das áreas citadas nos artigos 4 e 5 desta resolução, será obrigatório, a cada bimestre, a inclusão de um tópico de

estudo referente a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme capítulo IV (artigo 12) desta resolução. (DIRETRIZES PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, 2006)

Da observação e das entrevistas realizadas, foi possível sentir a realidade conflitante que envolve a questão racial nas escolas do município de João Pessoa e a natureza dos óbices que impedem a efetividade da Lei 10.639/03.

Essa realidade ora se mostrava, ora se escondia, em nuances muito sutis que se deixavam ver nas entrelinhas, nos silêncios constrangidos, nas falas reticentes e nas posturas cambiantes. Os discursos docentes se partiam diante das práticas vagas e pálidas, quando não inexistentes, no cotidiano mecanicista vigente na educação municipal.

Partindo dessas observações, algumas premissas básicas precisam ser fixadas e realçadas para adensar o debate e promover a efetividade da Lei 10.639/03: 1. a maioria dos alunos da rede pública de ensino é negra; 2. muitos desses alunos não se percebem como negros (ou não querem se perceber) e negam tal condição; 3. existe sim, preconceito nas escolas; 4. os incidentes de preconceito e racismo são minimizados e camuflados por alunos e professores; 5. existem políticas e ações estatais voltadas à implementação da Lei 10.639/03, mas são desarticuladas e mal geridas; 6. os professores não estão preparados tecnicamente para ministrar a temática História e Cultura afro-brasileira e africana com vistas à sua efetividade; e 7. a temática não é abordada no currículo de forma integral e interdisciplinar.

A partir da aceitação de tais premissas como panorama da realidade e o abandono do discurso essencialmente político, é possível o seu enfrentamento e superação. Essas premissas são aqui descortinadas e objetivadas com o intuito de planificar uma abordagem lógico-pragmática, a partir da experimentação de uma educação cidadã com viés antirracista.

A efetividade da lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa parece demandar a criação de uma corrente de ação com elos de responsabilidade entre as esferas de governo (federal/estadual/municipal) no trato das questões raciais de forma sincronizada, que se inicia no aparelhamento adequado dos professores para a condução

da temática, rompendo com a incontestável formação tradicionalista fortemente influenciada pela ideologia do mito da democracia racial brasileira.

Referencial, nesse sentido, e em consonância com a realidade verificada no curso da pesquisa, os estudos de Flores (2007) sobre o ensino de História da África na cultura escolar brasileira, desenvolvidos em duas frentes de análise: a pesquisa e o ensino na universidade e a recente legislação sobre as questões étnico-raciais na escola básica. Essas duas abordagens se complementam, evidenciando o curso consequencial equivocado pertinente a ministração da História da África (nos cursos de graduação) e, desde 2003, da temática “História e Cultural Afro-brasileira e Africana” nas escolas da rede básica de ensino. O docente graduado sob padrões (currículos dos cursos de graduação) eurocêntricos encontra dificuldade para, na vida profissional, despir-se de tais influências e conduzir essas temáticas marginalizadas a partir da visão de mundo do africano (negro/afrodescendente), que até então apenas coadjuvava a História dos outros, mas que, com os últimos movimentos renovatórios humanistas atrelados ao multiculturalismo, à globalização e aos Direitos Humanos, vem assumindo papel de protagonista da própria História, impondo-a como roteiro principal e não mais secundário.

Esse apagamento curricular que se deu por anos no curso de graduação quanto à História da África, repercute diretamente na realidade escolar do Município de João Pessoa e se cristaliza exatamente na dificuldade de implementação da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

Não se pode perder de vista que as posturas, crenças e discursos dos professores influem diretamente na subversão dos estigmas e estereótipos inferiorizantes acerca dos negros, sendo assim, é patente a premência da ação educativa valorizatória, afirmativa e inclusiva e da modificação dos paradigmas ideológicos dos docentes e da apropriação e domínio de influências, metodologias e ideias renovatórias dissipadoras da tensão polarizada igualdade/diferença como substrato da discriminação e do racismo, concretizando-se, assim, a eficácia social da Lei 10.639/03 em toda sua plenitude.

CAPÍTULO 4 – INTERCULTURALIDADE COMO PROPOSTA EDUCATIVA PARA O RESGATE DA IDENTIDADE NEGRA

4.1 Modelo intercultural

Diante das imbricadas relações que se formam dentro da contextura que envolve o multiculturalismo e a necessidade de preservação das identidades sociais e culturais, a postura interculturalista, como proposta por Claude Claret (1990), emerge como a mais consentânea ao desenvolvimento do processo educativo, especialmente do projeto de educação em Direitos Humanos sob o viés antirracista.

Esclarecedora é a lição de Bielefeldt (2000, p. 32) sobre a conexão entre os direitos humanos e o debate intercultural:

Em função da universalidade dos direitos humanos, o debate intercultural é inevitável. A fim de evitar o perigo da banalização culturalista do conceito de intercultural, é bom entendê-lo da maneira mais ampla possível. A interculturalidade não se refere a áreas culturais dentro de linhas demarcatórias preestabelecidas. Muito pelo contrário. Em última análise, o prefixo *inter* refere-se àquilo que está dentro do *entre* das culturas, uma vez que cultura só pode desenvolver-se no encontro com outra.

A escola como espaço privilegiado de convivência, responde à realidade multicultural que caracteriza as sociedades, sob a forma da instituição da educação intercultural. Em espaços de compartilhamento de múltiplas culturas surge a premência pelo estabelecimento de pontos de contato entre tais culturas, o que se dá, eminentemente, através da educação.

Faz-se essencial clarificar, de início, as concepções que serão adotadas acerca de multiculturalismo e interculturalismo no que tange à sua conexão necessária neste trabalho à educação para evitar equívocos e imprecisões na apreensão e compreensão do conteúdo esposado.

Os termos ‘intercultural’ (interculturalismo, interculturalidade) e ‘multicultural’ (multiculturalismo e multiculturalidade) serão tratados com significâncias distintas. Considera-se que a perspectiva multiculturalista demonstra a multiplicidade de culturas sem referência à ligação possível entre elas, manifestando

uma postura estática, restrita à constatação da diversidade e à busca por explicações para os quadros de desigualdades; e a perspectiva interculturalista, além de constatar a existência das diferenças, guarda um elemento interativo, que se liga ao desenrolar das relações construídas dentro da diversidade, suplantando e combatendo fenômenos de subjugação cultural.

A Declaração sobre “Raça e os Preconceitos raciais”, elaborada pela UNESCO, em 27 de novembro de 1978, deteve-se em suas linhas sobre a questão referente à diferença cultural e suas decorrências e à igualdade entre os seres humanos, lançando em seu texto as bases do que hoje se concebe como interculturalismo e seus derivativos, como a educação intercultural:

Artigo 1

1. Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem. Nasceram iguais em dignidade e direitos e todos formam parte integrante da humanidade.
2. Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do apartheid que constitui a mais extrema forma do racismo.
3. A identidade de origem não afeta de modo algum a faculdade que possuem os seres humanos de viver diferentemente, nem as diferenças fundadas na diversidade das culturas, do meio ambiente e da história, nem o direito de conservar a identidade cultural.
4. Todos os povos do mundo estão dotados das mesmas faculdades que lhes permitem alcançar a plenitude do desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político.

[...]

Artigo 5

1. A cultura, obra de todos os seres humanos e patrimônio comum da humanidade, a educação no sentido mais amplo da palavra, proporcionam aos homens e às mulheres meios cada vez mais eficientes de adaptação, que não somente lhes permitem afirmar que nascem iguais em dignidade e direitos, como também devem respeitar o direito de todos os grupos humanos a identidade cultural e o desenvolvimento de sua própria vida cultural no

marco nacional e internacional, na inteligência que corresponde a cada grupo tomar a decisão livre se seu desejo de manter e se for o caso, adaptar ou enriquecer os valores considerados essenciais para sua identidade.

Adota-se no momento como parâmetro conceitual a noção de intercultural proposta por Matias Fleuri (2003, p.16), como sendo o “campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais.” Essa concepção de intercultural traz potencializada a essência da diversidade, aglutinando variantes diversas de modo que se possam conjugar, no mesmo espaço, das formas mais diferentes possíveis, cobrindo todas as possibilidades de arranjos.

A educação intercultural emerge nesse contexto como alternativa à ruptura com o padrão educacional monocultural e como modelo mais adequado ao resgate das identidades historicamente fragmentadas ou apagadas.

Não existe uma posição peremptória ou unívoca quando se pretende conceituar a educação intercultural, sendo mais apropriado se falar em parâmetros e enfoques pertinentes à educação intercultural que se complementam.

Fernand Ouellet concebe a educação intercultural como:

Toda formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários:

- melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sócio-políticos capazes de produzir racismo;
- maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. (1991, p. 29-30)

Matias Fleuri entende a educação intercultural como um processo formativo complexo e assim se pronuncia:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por

procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. (2003, p. 16-17, grifos do autor)

O projeto de educação intercultural encerra um processo dialético dinâmico, composto por trocas e assimilações em que as diferenças são tidas como fatores de enriquecimento mútuo e geração de novas relações mais humanizadas. Nessa perspectiva, as escolas, principalmente as públicas, destacam-se como ambientes de vivência multicultural, com ênfase ao viés étnico/racial, mas destacam-se também por não se encontrarem, na maioria das vezes, preparadas para o manejo e gestão da realidade multicultural, normalmente conflituosa, se não conduzida adequadamente pela comunidade educacional (diretores, professores e demais profissionais da educação) formalmente respaldada por políticas públicas específicas, em parceria com as famílias.

A educação intercultural, na concepção de Ouellet (1991), deve atingir não apenas os grupos minoritários, mas também os majoritários. Alargando tal concepção, talvez especialmente os grupos majoritários devam ser atingidos pela educação intercultural, já que se postam socialmente como cultura dominante acostumada a não conflituosidade e contraposição, adotando uma postura intolerante em face da alteridade, tida como ameaça à estrutura social estabelecida, postura essa em compasso com a perspectiva assimilacionista enunciada anteriormente por Clanet (1990).

Para o sucesso desse projeto de educação intercultural destaca-se o papel desempenhado pelas políticas públicas governamentais e pela atuação consciente dos professores em sala de aula.

A convivência harmônica entre pessoas que compõem comunidades culturais e/ou étnicas diversas não é alcançada com a simples constatação e aceitação – postura inercial – do ‘outro’, mas por meio de políticas e práticas dirigidas à educação em Direitos Humanos de modo a que todos sejam culturalmente identificados e socialmente acolhidos.

As políticas destinadas à educação intercultural e mais amplamente à educação em Direitos Humanos apresentam um espectro mutável em virtude do contexto histórico, sócio-econômico, ideológico e político de cada país, mas possuem também um elemento fundante comum, que é o conjunto axiológico mínimo que permeia todas as relações sociais, com destaque para o respeito, a tolerância, a honestidade e a bondade.

Importante nessa marcha em busca da efetivação de uma educação intercultural é o papel do professor em todos os níveis de educação, tornando-se desejável e imprescindível a formação de um professor sob os parâmetros inter/multiculturais, ou seja, conhecedor íntimo da sociedade e dos fenômenos que lhe são próprios e da realidade particular de outras culturas, dotado de habilidades e competências para a condução das relações que se estabelecem dentro de sala de aula, espaço notadamente de convivência democrática, especialmente no Brasil, que se destaca como país multicultural, em face de sua origem diversificada e de sua vocação para o acolhimento de outros povos e culturas.

Assim, é fundamental desenvolver nos professores habilidades para compreender os seus alunos e estimular a convivência pacífica entre pessoas com comportamentos, status social, religiões, línguas, costumes, necessidades e cores diferentes. É por meio de uma postura de respeito à pluralidade que a comunidade educacional, especialmente o professor, deve se colocar diante das situações surgidas em sala de aula, transformando essas experiências em exercício constante para a formação de cidadãos.

O docente intercultural tem o encargo de estabelecer pontes entre os alunos pertencentes a culturas díspares que convivem na escola, funcionando como agente facilitador, encarregado da criação de uma comunidade escolar mais humanizada e cidadã.

Em essência, a educação intercultural requer mais práticas e experiências do que discursos retóricos. Nesse processo, o professor deve abster-se de posturas etnocêntricas, em referencia às vetustas concepções do Iluminismo, desenvolvendo questões práticas voltadas para a suplantação da cultura tida como hegemônica em benefício de outras, com o intuito de possibilitar a igualdade real e a emancipação dos alunos em situação de desvantagem.

Saindo da órbita do desejável, não é possível olvidar a questão estrutural²⁹ que envolve a formação do professor intercultural, mormente nas escolas públicas, mas aqui mais nos interessa a questão de ordem pessoal originada no íntimo dos docentes que se negam a efetuar mudanças em suas próprias concepções, valores e ideologias, mantendo uma postura cética quanto à efetividade e a necessidade da educação intercultural como promotora de igualdade não meramente formal.

Para que a educação intercultural se realize propõe-se uma revisão das práticas pedagógicas e dos currículos oficiais e a ressignificação do docente enquanto facilitador do processo educacional dialógico voltado para a valorização das minorias e sua consequente emancipação, promovendo o alargamento do espectro escolar como espaço democrático e formador de cidadãos.

O objetivo último que se busca alcançar com a instituição de uma educação intercultural e cidadã é a formação, disseminação e naturalização de uma cultura de respeito e tolerância, já que se entende, segundo Gomes (2003, p. 84), que o educativo é eminentemente uma construção cultural e que a relação entre ensino e aprendizagem se fundamenta e se desenvolve sobre um arcabouço axiológico, que necessita da vivência plural (confrontação entre experiências concretas dos seres humanos, diversidade de modos de perceber o mundo, percepção distintas acerca de peculiaridades e congruências moldadas pelos sujeitos no curso da história) para se consolidar.

4.2 O papel dos valores na construção de uma educação intercultural

Na atualidade, as sociedades vêm se transformando em estruturas cada vez mais complexas. As transformações se dão em todas as esferas: social, religiosa, cultural e tecnológica, modificando diariamente a rotina das sociedades modernas.

Do mesmo modo, as relações que surgiram e que surgem com as constantes mudanças por que vem passando a sociedade global deram azo ao surgimento de

²⁹ Não nos cabe aqui adentrarmos em questões outras referentes à realidade estrutural precária vivida pelos professores, restringindo-nos à menção das mesmas, quais sejam: baixos salários, falta de incentivos governamentais, precariedade das instalações físicas para desempenho das atividades, inexistência de programas de formação e reciclagem de qualidade, falta de continuidade das políticas públicas, insegurança etc.

conflitos e problemas inéditos e também a novos valores e crenças para a solução desses mesmos conflitos.

A partir dessa conflituosidade latente, surge também um quadro de crise valorativa em diversos setores da sociedade, inclusive na educação, que necessita dos valores e princípios éticos para educar e formar cidadãos.

A crise de valores em questão se apresenta mais evidente no corpo social nos comportamentos pessoais individualistas que não primam pela solidariedade, respeito e tolerância para com o outro e com a diferença. Pode-se dizer que a sociedade está envolta numa crise de significados e de pertenças, uma crise na relação da educação com os valores e com o ser humano.

É inquestionável a necessidade dos valores nos discursos e nas práticas educativas, principalmente nesses tempos de mudanças freqüentes que se caracterizam pela dificuldade de estabelecer consensos e padrões, notadamente quando há referência a valores e princípios regentes das relações interpessoais.

O ambiente familiar é o primeiro espaço onde o indivíduo, ainda criança, experimenta e adquire valores e princípios. É nesse ambiente que se forma o primeiro conjunto de valores que vai reger a vida em sociedade daquela pessoa e sobre o qual serão agregados outros tantos que serão aprendidos e incorporados em face de novas relações que se formarão ao longo da vida, especialmente as relações que nascerão no ambiente escolar.

Os valores caracterizam e individualizam os seres humanos, permitindo a previsibilidade e um padrão mínimo nas suas ações e nas escolhas que serão tomadas durante a vida, possibilitando uma convivência social harmônica. Assim, pode-se considerar que os valores nortearão o comportamento humano, compondo a personalidade do indivíduo.

Como todo processo educativo se baseia em valores, pode-se inferir que toda ação educativa possui uma carga axiológica que demanda certa tomada de posição e de opção valorativa. Essa opção e sua conseqüente fundamentação geram conceitos estruturais, que necessitam ser organizados e hierarquizados, pois irão embasar os conteúdos e as metodologias mais adequadas ao processo educativo.

A escola emerge como cenário ideal para a promoção dos valores intrínsecos ao ser social enquanto em processo educativo, tais como o respeito e a tolerância⁵. A

escola não pode quedar-se inerte, e deve assumir o papel de promotora de valores, atuando ativamente na formação da consciência axiológica dos seus alunos, propagando e fomentando certos valores em face da sua incontestável preponderância para o aprimoramento das relações sociais, sempre com o cuidado para não enveredar para a imposição de ideias e conceitos arbitrariamente, evitando radicalismos e dogmatismos mecanicistas.

A escola, então, deve pautar-se pela transmissão de valores a partir do debate crítico e aberto no âmbito escolar, primando pela liberdade e autonomia do aluno ao aderir àqueles ideais fomentados na escola, principalmente através dos exemplos ofertados pelos responsáveis pela formação dos futuros cidadãos, vivificando, assim, as palavras do filósofo chinês Confúcio: “a palavra convence, o exemplo arrasta”.

Os valores necessitam ser exercitados e experimentados na sociedade para poderem se materializar, não se restringindo à aceitação cega e inquestionável de concepções abstratas. A escola deve contribuir para a formação dos alunos sem lhes impor valores, mas munindo-os de um conjunto de valores básico perpassado pela ética e pelo respeito.

4.3 Educação intercultural e o resgate da identidade negra

A educação é pensada pela maioria dos autores que debatem a cidadania como direito essencial enquanto viabilizador das condições imprescindíveis à inserção nos espaços públicos, isto é, no âmbito da participação política.

O acesso à educação é um direito de todos os cidadãos que propicia a consolidação do bem comum da comunidade política e a disseminação do conhecimento como um valor supremo. Os indivíduos não nascem conhecedores dos direitos e deveres de cidadania nem das leis que regulam a vida em sociedade, o que demonstra a necessidade de se percorrer um longo caminho em busca da socialização e da formação por meio da educação. Se esse processo não se concretiza há a negação à pessoa de um direito essencial à cidadania. A impossibilidade de efetivação do direito à educação, inclusive a sua prestação insatisfatória, denota a existência de uma desigualdade de direitos e obrigações que prejudica transversalmente a cidadania e seus consectários lógicos. Nesta senda, a educação pública afigura-se como dever básico do Estado para com seus cidadãos, principalmente em um Estado que se diz democrático.

É indiscutível que a o sistema educativo e as políticas públicas que lhe são afetas são elementos chave para a promoção e disseminação da educação intercultural e para a formação de futuros cidadãos engajados ativamente na formatação de uma sociedade mais justa e tolerante, tendo como parâmetros basilares a democracia, os direitos humanos e o respeito.

A educação em Direitos Humanos sob o viés antirracista para ser efetivada e experimentada em sua plenitude necessita de ambientes multiculturais, de espaços de discussão e vivência da diversidade. E é a escola o local privilegiado para o exercício da educação intercultural.

A educação, tomada no Estado Moderno como mecanismo estratégico para a domesticação e disciplinamento através da homogeneização identitária, na atualidade enfrenta vários desafios em face da diversidade sócio-cultural que marca o mundo praticamente sem fronteiras. É nesse cenário que aflora a necessidade de aprender a conviver em ambientes multiculturais, o que só é possível através do equacionamento dos localismos em face do universalismo globalizado.

Propõe-se então a discussão sobre uma educação intercultural, que tem como ideal estimular a relação, o conhecimento e o respeito entre os alunos de origens diversas, e, especialmente, formar cidadãos compromissados com a promoção da justiça social e o fim dos preconceitos e exclusões de toda ordem.

A educação intercultural e a educação em Direitos Humanos estão indissociavelmente ligadas e sustentam-se mutuamente, pois, na atualidade, de acordo com Clanet (1999), considera-se que a educação intercultural é a maneira como o sistema educacional responde à necessidade de formação de futuros cidadãos, visto que hoje convivemos em uma sociedade plural e culturalmente diversificada.

A educação intercultural, como adotada aqui, para atingir os objetivos a que se propõe, não deve se bastar na tolerância e aceitação da alteridade, indo além da convivência pacífica nos espaços públicos, buscando o reconhecimento e valorização da importância e riqueza cultural do outro e consequente partilha dos saberes que guardam a diversidade cultural da atualidade.

Edgar Morin identifica a necessidade de se ensinar os indivíduos a se compreenderem mutuamente, “quer próximos, quer estranhos”, e esse estudo remonta à importância de “estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e

seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria, não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo” (2000, p. 17).

Entende-se que a educação em Direitos Humanos deve ser reinventada de acordo com as necessidades da sociedade, assumindo vertentes variadas para alcançar a formação cívica dos indivíduos que compõem sua estrutura, adotando perspectivas afins à educação intercultural como: educação para a paz, educação para os valores, educação ambiental, educação antirracista, educação para a solidariedade, educação para a tolerância e assim por diante.

A educação intercultural desenvolve a aptidão para atuar na vida pública de modo responsável, o discernimento crítico para optar e a capacidade de ser tolerante com relação a outras opiniões. Para que haja o desenvolvimento pleno destas competências é imprescindível que cada pessoa aceite e promova o respeito pela alteridade na sociedade em que vive, priorizando o surgimento de relações caracterizadas pelo diálogo ético e tolerante.

Nesse sentido, a escola de hoje deve propiciar uma educação comprometida com a dialética constante que conduza ao exercício da cidadania, capacitando o aluno ao raciocínio e ao questionamento permanente, com vistas à sua autonomia e emancipação.

Corroborando referida linha de pensamento, desde 1996, o Relatório Jacques Delors, "Educação: um tesouro a descobrir", elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2003) fixou que a educação não se resume a adquirir os instrumentos da compreensão, *aprender a conhecer*, mas engloba ainda três outras formas de aprendizagem: *aprender a fazer*, que torna o indivíduo apto a atuar no meio em que vive; *aprender a viver juntos*, que ensina a cooperação entre todos e estimula o respeito às diferenças; *aprender a ser*, significando que o processo educacional deve acompanhar todo o desenvolvimento da pessoa e ser efetivamente experimentado.

Nesses termos, deve-se referenciar o enfoque dado pela Teoria Crítica da Educação, que toma a pessoa individualmente, posta na sua realidade. Por esse prisma, é flagrante a predominância do enfoque social sobre o pedagógico estrito, que enxerga mais de perto os indivíduos que vai educar, perscrutando também a sociedade em que esse indivíduo vai viver.

O principal pensador da Teoria Crítica no Brasil foi o Paulo Freire, que considera a educação um perene exercício dialógico, uma constante troca de informações e experiências entre professor e aluno, entre a comunidade e a escola. O que caracteriza a educação no entender de Paulo Freire é o seu caráter emancipatório. E a emancipação é vista de forma individualizada, indo fundo na necessidade de cada educando. Todos precisam se libertar de alguma coisa para seguir adiante; e a educação funciona instrumentalizando as pessoas para que atinjam sua emancipação, sua libertação.

A ideia de educação de Freire está baseada na incompletude do ser humano. O homem não nasce homem, é através da educação que adquire o status de humano. Por meio do processo educacional o homem sai da rudeza natural e se socializa. Por isso, ele entende que educar é formar. E esse processo de formação dura a vida toda, sua formação é perene:

A educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização [...] (FREIRE, 2005, p. 13).

Para Freire (2005, p. 70), a educação deve ser: *dialógica*, ou seja, o professor enquanto ensina, também aprende com o arcabouço cultural que o aluno traz da sua realidade social; *problematizadora*, isto é, os assuntos selecionados para estudo devem corresponder à realidade social vivida pelo educando; *crítica*, voltada para a formação de cidadãos, conscientizando os alunos da sua participação no cenário social e político; e imbuída do papel de *conciliadora* de reflexão e ação, ao unir as experiências práticas dos alunos ao saber técnico e científico do professor e da comunidade escolar, tornando o aluno apto a modificar sua realidade e aceitar o seu novo papel de agente transformador.

O modelo de abordagem proposto pela Teoria Crítica se adéqua às necessidades da educação intercultural nos moldes aqui propostos (educação antirracista), no que pertine ao atingimento de uma educação para a igualdade diante da diferença em espaços multiculturais.

A educação intercultural enquanto processo complexo, marcada pelos sufixos “multi” e “inter”, não pode ser estática, silenciosa e complacente, deve ser dinâmica, crítica e contestadora, rompendo com a função tradicionalista da escola, que reproduz as injustiças sociais existentes além de seus muros, devendo se qualificar como celeiro de práticas e ideias inovadoras baseadas na autonomia didática do professor em sala de aula.

A situação do aluno negro nas escolas públicas do município de João Pessoa se enquadra nesse contexto tradicionalista e se afigura um pouco mais complicada, visto que não tem seus contornos claramente delineados. Como já dito, João Pessoa não se notabiliza por se uma cidade com grande fluxo de pessoas com pertencimentos diferentes, mas não se pode negar que a posição do negro na sociedade local e especialmente na escola, é envolta por uma espessa névoa que turva a visualização da realidade racial local, demandando um tratamento diferenciado e particular, voltado para a apropriação da identidade negra.

O trabalho a ser desenvolvido parece ser mais delicado. Brancos e negros nas escolas visitadas se misturam de forma a estabelecer uma homogeneização negativa pelo apagamento do negro (maioria – pretos e pardos) frente ao branco (minoridade) e, conseqüentemente, não é possível a visualização nítida do racismo e do preconceito que subjaz às relações travadas no ambiente escolar (professor-aluno/aluno-aluno/professor-família/professor-professor), ficando prejudicadas as discussões e ações sobre racismo e preconceito. Essa homogeneização interditante dissipa também as identidades (individual e coletiva). Os alunos das escolas do município desconhecem questões atinentes à cultura, ideologia, multiculturalismo e identidade. Esses conceitos precisam ser apropriados pelos alunos para, a partir daí, florescer a noção do ‘eu’ e do ‘outro’ como diferentes por marcadores externos, mas em essência iguais, dando contornos à identidade individual, à autopercepção.

Fixadas as linhas individuais de dentro para fora, o próximo passo diz respeito à fixação da identidade coletiva: em qual ‘nós’ o ‘eu’ descoberto vai se encaixar? Como as diferenças culturais locais são pouco expressivas, a noção de pertencimento se materializa mais no campo das ideias, o que acaba também dificultando esse processo de pertencimento identitário. A pessoa autoidentificada passa a conhecer sua história e se posta entre aqueles que carregam a mesma ancestralidade, reconhecendo o seu grupo e a si mesmo. Seguindo as ideias de Taylor (1994) sobre reconhecimento, fixação e

valorização de identidade, parte-se para um segundo momento, que é o reconhecimento feito pelo próximo, o olhar do outro vem confirmar a imagem refletida socialmente e fixar a identidade. Quando a pessoa se conhece, se reconhece, é reconhecido e sabe de onde vem, está preparada para o confronto cultural, para o enfrentamento dos processos de negociação cultural e das desigualdades provenientes da discriminação, do preconceito e do racismo.

Mesmo dado o empoderamento identitário, especialmente no caso dos negros, ainda há a necessidade da desnaturalização das diferenças como signos de inferioridade e da naturalização da diferença como signo de enriquecimento. Nesse ponto, a educação intercultural parece ser a mais adequada ao resgate, afirmação e reconhecimento da identidade negra apagada e fragmentada historicamente, fazendo, através da atuação docente emancipatória, crítica e dialógica, brotar o orgulho de ser negro, de se reconhecer e ser reconhecido como tal.

Taylor, em várias passagens da sua obra aqui adotada como chave de leitura, faz referência à importância do diálogo para a formação identitária: “Sempre definimos nossa identidade em diálogo [...] descobrir minha própria identidade não significa que eu a tenha elaborado na solidão, mas através do diálogo.” (1994, p. 5-6)

Sendo assim, pode-se fazer a relação lógica entre: educação – diálogo – emancipação – identidade. Ou seja, o processo educativo emancipatório baseado na atividade dialógica conflitual leva à desestabilização dos conceitos negativos e inferiorizantes sedimentados historicamente sobre os negros, propiciando o empoderamento da identidade negra apagada por meio da resignificação histórica. Através dessa desestabilização conceitual, forja-se a esperança de mudança e se projeta a indignação com a situação experimentada de inferioridade.

Subjaz a essa estruturação educacional dialógica voltada ao resgate identitário, a percepção da incompletude humana (própria e do outro), dos espaços em branco que compõem as pessoas em seus relacionamentos. O exercício da procura pelo elemento ausente aproxima as pessoas e conduz à aceitação da diferença e ao respeito, naturalizando a diversidade socialmente.

O professor, adotando uma postura intercultural, deve atuar como intérprete das próprias ideologias e daquelas seguidas pelos educandos; ideias recebidas a partir de

crenças sociais ou de experiências pessoais, a fim de neutralizar as concepções negativas e maximizar as crenças e experiências positivas.

A educação como vem sendo conduzida no município de João Pessoa, restringe-se à transmissão mecânica de conhecimentos e se caracteriza pela inspiração hegemônica monocultural, em que a diferença surge como elemento ameaçador, gerando uma resposta docente de inação e acomodação diante da alteridade. As falas dos professores acompanhados durante a pesquisa evidenciam o distanciamento da realidade local das práticas educativas interculturais, mas, ressalte-se que já existe uma aproximação e um reconhecimento da tensão que se dá pelo estabelecimento da bipolaridade igualdade e diferença na prática educativa.

Educar o ser humano é disponibilizar os recursos suficientes para a conquista da sua própria autonomia e da sua identidade em meio à sociedade cada vez mais plural. Atualmente não é possível se conceber a existência de apenas um padrão de identidade; uma cultura universalmente aceita; assim como não existe apenas um modelo de educação.

O melhor método educativo hoje pode não ser o de ontem nem continuar sendo o de amanhã. A ‘melhor’ educação aqui pode não ser alhures. Assim, pode-se inferir que a ‘melhor’ educação será aquela que privilegiar o pluralismo cultural e respeitar as diferenças intrínsecas e também extrínsecas dos seres humanos que se agrupam nos mais variados microorganismos que compõem as sociedades cosmopolitas.

A UNESCO traçou orientações sobre esse tema destacando que:

Os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim das contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa (Delors et al, 2003, p. 51).

A escola deve então propiciar a criação de momentos e espaços para a prática contínua da tolerância e do respeito ao outro, dando suporte teórico aos alunos e incentivando o debate sobre questões morais e éticas balizadas pelos valores mais caros aos seres humanos.

Na sociedade globalizada e pluralista, composta por culturas, pertencas e saberes variados, a educação, e especialmente a educação intercultural, surge, a partir da

reflexão perene e das experiências cotidianas, como sinônimo de educação permanente, não se restringindo a um valor jurídico, mas convertendo-se em valor ético e social resguardado política e legalmente e, acima de tudo, experimentado e compartilhado, que se vale das ideias e teorias para ser vivenciada plenamente no mundo fático.

Mesmo ainda distante da adoção da proposta de educação intercultural como meio conducente à promoção da igualdade racial nas escolas, há sempre um potencial inexplorado no campo educacional, inclusive no município de João Pessoa, que se encontra na efetivação da Lei 10.639/03. As questões que a Lei traz para a educação suscitam desafios e conflitos para a Administração e para os professores, de matriz cognitiva, logística e subjetiva, que precisam ser reconhecidos e superados para que o professor, imbuído do referencial intercultural, possa desfazer os paradigmas coloniais eurocêntricos fixadores de hierarquizações por meio do conflito, da crítica, das negociações e dos diálogos acerca dos saberes tradicionais instituídos como verdades e consensos, relendo e ressignificando o passado com vistas a um futuro sem diferenças descaracterizadoras e inferiorizantes, que possibilitam e fomentam discriminações, racismos e preconceitos irracionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi motivado pela constatação da existência de tensões raciais nos ambientes escolares e da inabilidade dos responsáveis pela administração escolar e dos professores em lidar com tais conflitos. Dessa verificação, emergiram indagações de ordens variadas, envolvendo aspectos delicados e pouco explorados pelas políticas públicas nacionais, como: racismo, identidade, multiculturalismo, diferença, igualdade, ideologia, valores e princípios.

Tentou-se compreender a origem do racismo, do preconceito e da discriminação com relação aos negros na sociedade brasileira, penetrando nas construções ideológicas e discursivas responsáveis pela perpetuação de sistemas de dominação e subjugação social, política e cultural. Nesse percurso, ficou evidente a inconsistência científica das teorias que foram formuladas no sentido de comprovar a inferioridade natural dos negros frente aos brancos. Pretendeu-se mostrar que, na realidade, a ideia de raça se sustentou, enquanto signo indicativo de subjugação, como categoria discursiva (Hall, 2006) e não como elemento congênito, manipulada pelos detentores do poder de acordo com suas conveniências.

A precária integração do negro na sociedade de classes após o advento da abolição é um reflexo concreto das ideologias inferiorizantes e estigmatizantes historicamente criadas sobre os negros e sedimentadas socialmente. A persistência dessas concepções e a marginalização imposta aos negros fizeram nascer a necessidade de luta por direitos.

A participação do Movimento Negro foi decisiva na ocupação de espaços nas estruturas sociais, na produção de políticas públicas voltadas à reparação das desigualdades sócio-políticas para com os negros, na retomada e valorização da identidade negra e na ressignificação da história dos africanos e dos afrodescendentes. O Movimento Negro passou a atuar em diversas frentes, especialmente na educação, de um lado fazendo pressão junto às instâncias de poder em busca de reconhecimento e valorização, e de outro formando uma nova geração de negros sob referenciais positivos quanto à sua ancestralidade e importância na formação da sociedade brasileira.

A fixação identitária nos moldes propostos por Taylor (1994), como a conjugação da autoimagem com a alterimagem, é o passo inicial para a criação de uma

cultura de respeito, que se impõe de dentro da comunidade negra para fora, para a sociedade como um todo, que responderá a esse movimento centrífugo, não apenas com posturas tolerantes (superior aceitando o inferior), mas com posturas de respeito entre pessoas que se reconhecem como iguais, independentemente de marcas fenotípicas.

A cultura do respeito e a naturalização das diferenças como fatores de enriquecimento sócio-cultural devem ser cultivadas nos ambientes escolares, espaços eminentemente voltados às trocas intelectuais, reflexões, diálogos, experiências e conflitos. Mas a realidade não se mostrou condizente com esse padrão idealizado. Especificamente no nosso campo de pesquisa, escolas do Município de João Pessoa, a partir da análise da efetividade da Lei 10.639/03 como instrumento de promoção da igualdade racial, os desentendimentos entre os discursos e as práticas foram muitos. Desde a tramitação legislativa no Congresso Nacional do projeto de lei que resultou no diploma legal em comento, viu-se a falta de interesse da sociedade (parlamentares representando seus eleitores e estados) em discutir questões raciais. A lacônica tramitação legislativa pode ser encarada como elemento indicativo da ineficácia social (inefetividade) da Lei 10.639/03.

Nas escolas visitadas, a impressão que restou patente quanto ao trato e condução da temática História e Cultura afro-brasileira e africana, por professores e pela Administração local da educação, foi a do “jeitinho brasileiro”: os docentes fazendo de conta que ministram a temática e a Administração fazendo de conta que respeita e segue os parâmetros curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Como então aproveitar o potencial transformador da realidade racial nas escolas a partir da aplicação da Lei 10.639/03, se a própria instituição encarregada pela sua implantação não a trata com seriedade?

O docente para ministrar a temática História e Cultura afro-brasileira e africana precisa ser formado para tanto, precisa apoderar-se de referenciais e saberes antirracistas, precisa despir-se dos seus paradigmas eurocêntricos tradicionalistas e mergulhar fundo nas concepções norteadoras da disciplina que encerra um potencial transformador da realidade social.

A palavra que melhor descreve a realidade da educação municipal de João Pessoa é desarticulação, seja ela com relação às ações das outras esferas de governo (federal e estadual), seja com relação aos seus próprios projetos. Foram verificadas a

existência de várias iniciativas educacionais, vários projetos postos em prática ao mesmo tempo (municipais e federais), o que acaba por precarizar a todos, principalmente pela não preparação do docente para a sua condução específica. Essa prática, a despeito da boa intenção, não contribui para solucionar os problemas enfrentados cotidianamente nas escolas, envolvendo questões raciais, sociais, e criminais.

Não se tratou aqui de sepultar a educação municipal, mas de apontar os pontos críticos a partir do discurso docente e das verificações feitas na pesquisa de campo conduzida pelo método de observação assistemática. A realidade que se impôs demandou a proposição de ideias que viessem a contribuir com a reconfiguração da educação municipal e propôs-se, ao final, uma viragem paradigmática profunda baseada na proposta de educação intercultural, que tem como conseqüências naturais a formação do docente intercultural, a ressignificação da história dos africanos e dos afrodescendentes nos materiais didáticos utilizados em sala de aula e a adoção de metodologias condizentes com essa realidade intercultural, tudo com vistas ao desfazimento das discriminações e preconceitos de ordem racial ainda verificados na sociedade brasileira e em especial nas escolas.

Não se pode perder o foco da ideia de que a educação, como direito fundamental do homem, concerne ao ser humano quanto à sua vocação ontológica, que o faz procurar sempre transpor a sua condição de existência no mundo, buscando ir além, ser mais. A educação é um recurso fundamental para a realização dessa vocação humana. Trata-se da educação em um sentido amplo, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, iniciando-se no âmbito familiar, passando pelo trabalho, pela convivência social (igrejas, clubes, associações etc.), ou seja, permeando a vida das pessoas. Deverá, assim, existir sempre uma conexão entre a teoria e a prática, calcadas nos valores humanistas e na realidade social enfrentada.

A escola deve ser um ambiente harmônico, em que as diferenças não são vistas como motivos de discriminação, senão como fatores de multiplicação de experiências e de riqueza social. Mudar a legislação não é o mais difícil, o desafio real e mais árduo é mudar a própria cultura de um determinado povo. E o caminho para essa transformação passa pela incorporação efetiva da educação intercultural no sistema educacional pátrio.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, 1982.

BARBOSA, Maria José Cândido. **A formação continuada na construção da identidade docente: o curso Educação –Africanidades-Brasil**. João Pessoa: UFPB, 2009.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. – 7ª Ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira**. – 6. ed. atual. – Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BENHABIB, Seyla. “**El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg Gilligan y la teoría feminista**”. In: Seyla Benhabib y Drucila Cornell (orgs.), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia: Ediciones Alfons et Magnánim, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**; tradução de Dankwart Bernsmuller. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Tradução: Emanuel Lourenço Godinho. – Lisboa: edições 70, 1987.

BLUMER, Herbert. **Race prejudice as a sense of group position.** The pacific sociological review. Vol 1, nº 1. 1958 (spring) University of California Press. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/20267593/Blumer-prjudice-as-a-sense-of-group-position>

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultrura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 10.673 de 23 de maio de 2003.** Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/servicos.asp> – Acesso em dezembro de 2009.

BRASIL. **Mensagem de Veto 07 de 09 de janeiro de 2003.** Institui vetos parciais à Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/servicos.asp> - Acesso em janeiro de 2010.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: < <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 27 de dezembro de 2010.

BRASIL. **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, 2009. Disponível em: < http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf>

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados.** Disponível em: < Disponível em http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/RICD%20Resolucao%2010-2009.pdf Acesso em: 27 de dezembro de 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

CLANET, Claude. **L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines**. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection Interculturels, 1990.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 89, 2008. Disponível em: <
<http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>>

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, nº29. São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf>>

_____. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 963-994, 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300014&script=sci_arttext
acesso em: 12 de abril de 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma Introdução**; tradução: Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”)**, volume 1. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes: (no limiar de uma nova era)**, volume 2. 1 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, 2002. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10410/10007>

_____. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, n° 23, 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf

Acesso em 12 de outubro de 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. – 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana.

Revista Tempo, v. 11, n° 21, 2007. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a06.pdf>> Acesso em: 22/12/10

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**, 1971. Disponível em

<<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.html>> Acesso em: 21 de agosto de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**. – 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GENOVESE, Eugene Dominic. **O Mundo dos Senhores de Escravos**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Org: Marilene de Paula e Rosana Heringer. Heinrich Böll Stiftung/actionaid. São Paulo. Disponível em: <
http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf>

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação** São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008 – (Preconceitos; v. 6).

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine la Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger, Sayonara Amaral – 1ª edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**; traduzido por Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. – 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro 1750 – 1808**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LEWKOWICZ, Ida, et. al. **Trabalho Compulsório e Trabalho Livre na História do Brasil**. Coleção Paradidáticos, Unesp, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – 11ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2008.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial** – 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. **Programa de superação do racismo e da desigualdade racial**, 1995. Disponível em: <http://www.pt.org.br/racismo>. Acesso em outubro de 2005.

MARX, Karl. **O Dezoito brumário de Louis Bonaparte**. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br> Acesso em: 27/04/10.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Disponível em : <http://www.dominipublico.gov.br> Acesso em: 27/04/10.

MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser.** – São Paulo: Annablume, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br>> Acesso em 12/03/10.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.proex.ufrn.br/files/documentos/setesaberesmorin.pdf>>

MUNANGA, Kabengele . **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia,** 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>

_____. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (coleção cultura negra e identidades).

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares (1995-2007). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº 3, p. 541-555; set/dez. 2009)

PATTERSON, Orlando. **The sociology of slavery: an analysis of the origins, development, and structure of negro slave society in Jamaica.** Fairleigh Dickinson univ. press, 1975.

_____. **Slavery and social death: a comparative study.** Disponível em: <<http://www.books.google.com.br>> Acesso em: 18/05/10.

PENA, Sergio D. J. et. al. Retrato molecular do Brasil. **Ciência Hoje**. São Paulo, editora Abril, vol. 27, n. 159, p. 17-25, 2000.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. – 27. ed. ajustada ao novo código civil. – São Paulo: Saraiva, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Curitiba: UFPR, 2006. 135p. Dissertação (Mestrado)- Programa de pós-graduação em Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**. São Paulo, n. 08(20), p. 137-152, 1994.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em cadernos negros e jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo y la politica del reconocimiento. In: GUTMAN, Amy. **Multiculturalism**. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2011. Documento postado em "Cholonautas, sitio da web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú" com um extenso prólogo escrito por Gutman.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TAYLOR, Charles. **Identidad y reconocimiento**. Texto original de uma conferencia impartida em El Centro Cultural Internacional de Cerisy La Salle (Francia) em junio de 1995 cedido por el autor para su publicación em el presente número de la RIFP. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf>

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. 3ª ed. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/torresb.html>

UNESCO. **Estratégia integrada de combate ao racismo**. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em setembro de 2010.

UNESCO. **Relatório Jacques Delors: educação – um tesouro a descobrir, 2003**. Disponível em: < www.unesco.org.br. Acesso em janeiro de 2010.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**, 1978. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm>. Acesso em: 22 de dezembro de 2010.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: < http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf> Acesso em: 10/02/2011.

VELASCO, Bárbara M. de. **“Morte à Ré...Pública” – Frente negra brasileira: monarquismo paulista no século XX**. IV Congresso Internacional de História. Maringá, PR, 2009. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/487.pdf>>

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p. 29-52, nov. 2002.