



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**WILLIEM SILVA DE FREITAS**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**  
**NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA DE MACEIÓ**

**MACEIÓ**  
**2013**

**WILLIEM SILVA DE FREITAS**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03  
NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA DE MACEIÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Nanci Helena Rebouças Franco

**MACEIÓ  
2013**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

F866e Freitas, Williem Silva de.  
Educação das relações raciais : a implementação da Lei 10.639/03 no contexto das escolas públicas e privadas de Maceió / Williem Silva de Freitas. – 2013.  
152 f. : il.

Orientadora: Nanci Helena Rebouças Franco.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 141-145.  
Apêndices: f. 146-153.

1. Professores – Formação. 2. Educação básica. 3. Currículo escolar. 4. Relações raciais. 5. Legislação. I. Título.

CDU: 372:009(=96)

**Dedico a meu Irmão Elenilton (In memorian)**

## AGRADECIMENTOS

A todas as forças superiores positivas.

Aos meus pais, Heleno Francisco, Generina da Silva, que do seu jeito apoiaram todas as minhas decisões e me educaram de forma extraordinária. A minha irmã Aline Danielle.

A Claudiana esposa, meu grande amor, amiga e companheira que muito contribuiu para tornar possível a realização desta etapa.

A Ylana Dandara, minha filha e o bem mais precioso da minha vida.

A Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa e ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas, pelo apoio disponibilizado no decorrer do curso.

A professora Dr<sup>a</sup>. Nanci Helena Rebouças Franco, muito presente em todos os momentos de construção deste trabalho, dando liberdade necessária para o desenvolvimento e conclusão.

Ao professor Dr. Moisés de Melo Santana e a professora Dr. Roseane Amorim pelas significativas contribuições quando da qualificação deste trabalho.

A todos os professores e professoras, pelas contribuições nas disciplinas que cursei.

A todos os amigos que pude fazer na Universidade Federal de Alagoas em especial no curso de História e no Centro de Educação.

Às professoras e professores que também fazem parte da minha construção formativa, em especial a Zezito Araújo e Clara Suassuna.

**NEGRO DRAMA**

(RACIONAIS, 2002)

Negro drama,  
Entre o sucesso e a lama,  
Dinheiro, problemas,  
Inveja, luxo, fama.

Negro drama,  
Cabelo crespo,  
E a pele escura,  
A ferida, a chaga,  
A procura da cura.

Negro drama,  
Tenta ver  
E não vê nada,  
A não ser uma estrela,  
Longe meio ofuscada.

Sente o drama,  
O preço, a cobrança,  
No amor, no ódio,  
A insana vingança.

Negro drama,  
Eu sei quem trama,  
E quem tá comigo,  
O trauma que eu carrego,  
Pra não ser mais um preto fodido.

O drama da cadeia e favela,  
Túmulo, sangue,  
Sirene, choros e vela.

Passageiro do Brasil,  
São Paulo,  
Agonia que sobrevivem,  
Em meia as zorras e covardias,  
Periferias, velas e cortiços,

Você deve tá pensando,  
O que você tem a ver com isso,

Desde o início,  
Por ouro e prata,

Olha quem morre,  
Então veja você quem mata,  
Recebe o mérito, a farda,  
Que pratica o mal,

Me ver,  
Pobre, preso ou morto,  
Já é cultural.

Histórias, registros,  
Escritos,  
Não é conto,  
Nem fábula,  
Lenda ou mito,

Não foi sempre dito,  
Que preto não tem vez,  
Então olha o castelo e não,  
Foi você quem fez cuzão,

Eu sou irmão,  
Dos meus trutas de batalha,  
Eu era a carne,  
Agora sou a própria navalha [...]

## RESUMO

A luta dos negros para conseguir direitos concretos nas áreas das políticas públicas, bem como o reconhecimento do racismo como barreira do acesso negro nas diferentes instâncias da sociedade no Brasil ganhou uma importância significativa entre meados da década de 90 e início do século XXI. As conquistas negras possuem sempre um sentimento de vitória em uma sociedade extremamente racista como a brasileira. Diante disso, a Lei 10.639/03, merece um destaque significativo, pois, busca atingir de forma positiva as instituições educacionais que sempre serviram para a manutenção de poder elitizado e branco em detrimento das outras raças que entraram na formação do povo brasileiro, e em específico a raça negra. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é de analisar como está se dando a implementação da Lei 10.639/03 dentro das instituições de ensino público e privado da cidade de Maceió, a partir da realidade da Escola Municipal Cleto Marques Luz (ECML) e do Colégio São Lucas (CSL). Fundamentamos nossa pesquisa nas perspectivas de: Munanga (2005, 2008, 2012), Gomes (2004, 2007, 2009), Silva (2004, 2011), Cuty (2012), Cunha Jr. (2003), entre outros. Do ponto de vista teórico-metodológico é um estudo qualitativo, tendo como método de procedimento o estudo de caso e como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, questionário e entrevista semi-estruturada. As análises realizadas apontam uma fragilidade na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Maceió. Isso ocorre, principalmente, pelo desconhecimento da referida Lei e conseqüentemente da importância de se trabalhar dentro das instituições de ensino com a diversidade cultural brasileira, visando à superação de práticas racistas e preconceituosas na sociedade brasileira, e em específico na escola. Outros fatores que contribuem para essa fragilidade são a precária formação inicial e continuada dos professores e ausência e/ou má utilização dos recursos didáticos para trabalhar a referida questão. Foram encontradas algumas práticas antirracistas que ocorrem de forma isolada por iniciativa de alguns professores e gestores das escolas que militam no movimento negro e/ou acadêmicos comprometidos com estas questões, mas que estes atores sofrem resistências por parte de outros, que não consideram pertinentes discutir a questão racial dentro da escola. Diante do exposto, constatamos que a Lei 10.639/03, ainda não chegou de forma concreta nas instituições de ensino de Maceió, sendo necessário que a mesma seja trabalhada de forma sistemática em todo o processo de aprendizagem dos alunos do ensino básico e em todas as disciplinas. Dessa forma, ainda estamos passando por um processo de conscientização dos grupos ligados a educação, convencendo-os da importância de se tratar desse tema, para depois construirmos estratégias de implementação da Lei nas escolas pública e privadas da Cidade de Maceió.

**Palavras-chave:** Professores – Formação. Educação básica. Currículo escolar. Relações raciais. Legislação.

## ABSTRACT

The struggle of blacks to achieve specific rights in the areas of public policy, as well as recognition of racism as a barrier to access black in different sectors of society in Brazil gained significant importance from the mid-90s and early twenty-first century. The black achievements always have a sense of victory in a highly racist society like Brazil. Therefore, the Law 10.639/03, deserves a significant therefore seeks to achieve a positive educational institutions that have always served to maintain white power elite and to the detriment of other races who entered the formation of the Brazilian people, and specific to blacks. Accordingly, the objective of this research is to analyze how you are giving the implementation of Law 10.639/03 within institutions of public and private schools of the city of Maceió, from the reality of the Municipal School Cleto Marques Light (ECML) and the College San Lucas (CSL). Fundamentamos our research on the perspectives of: Munanga (2005, 2008, 2012), Gomes (2004, 2007, 2009), Silva (2004, 2011), Cuty (2012), Cunha Jr. (2003), among others. From the standpoint of theoretical and methodological is a qualitative study as a method of procedure and the case study as data collection techniques to bibliographic and documentary research, questionnaires and semi-structured interview. The analyzes indicate a weakness in the implementation of the Law 10.639/03 schools in Maceió. This occurs mainly by the lack of this Law and consequently the importance of working within the educational institutions with the Brazilian cultural diversity in order to overcome the prejudices and racist practices in Brazilian society, and specific school. Other factors that contribute to this weakness is the poor initial and continuing training of teachers and the lack and / or improper use of teaching resources to work to that question. We found some anti-racist practices that occur in isolation at the initiative of some teachers and school managers who are active in the movement black and / or academics committed to these issues, but these actors suffer resistance from others, who do not consider relevant to discuss the racial issues within the school. Given the above, we find that the Law 10.639/03, has not arrived yet concretely in educational institutions of Maceió, requiring it to be worked consistently throughout the learning process of students in basic education and in all disciplines. Thus, we are still going through a process of awareness of groups linked to education, convincing them of the importance of addressing this issue, and then build strategies for implementation of the Law on public and private schools of the city of Maceió.

Keywords: Racism. Teachers - Training. Basic education. School curriculum. Race relations. Legislation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DO RACISMO</b>	27
2.1	A ideologia racista contida nos discursos e na mídia	33
2.2	As particularidades do racismo no Brasil	42
2.3	<b>Racismo na terra dos marechais: um olhar para Alagoas</b>	50
2.3.1	Reação alagoana ao racismo: conquistas das militâncias negras	56
<b>3</b>	<b>CONQUISTAS E LUTAS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO</b>	60
3.1	<b>Dos quilombos aos grupos negros organizados do pós- abolição</b>	63
3.2	<b>Personalidades negras e sua representatividade no ativismo negro brasileiro</b>	68
3.2.1	Luiz Gama (1830-1882): Líder Abolicionista	69
3.2.2	João Candido: o Negro do Mar	71
3.2.3	Abdias do Nascimento: Ativismo Contemporâneo	73
3.3	<b>Breves análises de marcos legais</b>	74
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO RACISTA PARA A MANUTENÇÃO DE PODER</b>	83
4.1	<b>A exclusão do negro e da negra nos espaços formais de educação</b>	85
4.2	<b>Fatores que contribuem para a manutenção ou superação das práticas racistas em sala de aula</b>	87
4.2.1	Currículo como instrumento de dominação	90
4.2.2	A Formação de Professores	93
4.2.3	O Livro Didático: suas problemáticas e avanços após a Lei 10.639/03	96
<b>5</b>	<b>INVESTIGAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA DE MACEIO</b>	103
5.1	<b>Conhecendo a realidade da ECML</b>	105
5.1.1	O conhecimento da Lei 10.639/03	106
5.1.2	E o que dizem os alunos?	112
5.2	<b>Conhecendo a realidade do CSL</b>	114
5.2.1	Perfil dos professores	115

5.2.2	Nível de conhecimento da Lei 10.639/03 e ação antirracista dos professores	116
5.2.3	E o que dizem os alunos?	123
<b>5.3</b>	<b>Análises dos livros didáticos das escolas estudadas</b>	125
5.3.1	Examinando os livros didáticos da ECML	126
5.3.2	Examinando os livros didáticos do CSL	128
5.3.3	O material didático a África está em nós	131
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	134
	<b>REFERENCIAS</b>	141
	<b>APÊNDICES</b>	146
	<b>ANEXOS</b>	153

## 1 INTRODUÇÃO

As inquietações descritas nesta pesquisa são resultantes das condições objetivas e subjetivas que direcionaram minha trajetória. Assim como a grande maioria dos negros e das negras do Brasil, o meu processo de construção de identidade ficou comprometido por não possuir representações positivas da minha ancestralidade negra. No meu núcleo familiar, formado com uma característica muito comum em várias famílias (pai negro e mãe branca), convivi com vários momentos de discriminação e racismo revestidos de normalidade. O fato de um casamento interracial tender a possuir indícios de uma tentativa de branqueamento era muito explícito no meu ambiente familiar. Essa prática talvez justificada pela necessidade imposta pela sociedade branca de que a partir das relações interracializadas, teríamos em médio e longo prazo uma sociedade brasileira “livre” do sangue negro formando uma sociedade “mais clara” (VIANA apud MUNANGA, 2008). Meu pai, dentro de sua pouca instrução dizia quase sempre: “de negro na minha casa basta eu [...]” ou “se me vir agarrado com uma negra pode separar que é briga”. Minha mãe também não ficava imune a tudo isso e quando ocorria as desavenças normais de casais sempre acabavam em: “seu nego safado, seu tição, macaco”. Brigas que nunca passaram disso. Percebe-se no discurso dos meus pais o quanto o poder ideológico desenvolvido para fazer do próprio negro o responsável pelo preconceito e a discriminação racial se faz presente, pois, “as ideologias não operam através de ideias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas” (HALL, 2011, p. 170). O fato de atingir o outro através de ataques racistas, também nos faz refletir sobre o nosso racismo de marca (fenótipo) tão presente no dia a dia dos brasileiros negros.

Diante dessas circunstâncias vividas no espaço familiar, fui desenvolvendo uma certa “normalidade” diante de atos racistas constantemente sendo evocado para resolver os conflitos de casal. Na escola, as angústias nas aulas de história quando falava-se sobre o Brasil colonial e a escravidão, onde as imagens de negros sendo espancados era motivo de chacotas dos alunos brancos contra os alunos negros. As piadas racistas revestidas de “brincadeiras” também foram constantes na minha vida escolar. Ser apelidado de Pelé, miolo de lápis, macaco, chocolate, muçum, entre outros, fazia parte do dia a dia. Por não possuir nenhuma orientação no trato da questão racial, reagia de forma agressiva e também ofensiva. Nesse contexto, apenas ao ingressar na universidade, é que passei a ter contato com minha negritude e isso me fez refletir o quanto era importante a minha estada naquela Instituição.

Quanta responsabilidade passava pela minha presença em uma universidade pública, pois eu era, e continuo sendo, o único de toda a minha família (tanto materna quanto paterna) a fazer um curso superior. Isso é uma realidade vivida por milhares de negros no Brasil, excluídos do sistema educacional. Segundo Hasenbalg (1979):

As trajetórias escolares de crianças e jovens não-brancos são mais acidentadas e curtas do que as de seus pares brancos. A desigualdade de renda entre os grupos de cor reflete padrões diferenciados de inserção no mercado de trabalho e práticas discriminatórias nesse mercado, mas são também devidas às desvantagens acumuladas nas etapas formativas, anteriores ao ingresso no mercado de trabalho.

Foi justamente dentro da universidade que iniciei minha trajetória no movimento negro organizado, junto com outros parceiros<sup>1</sup> criamos o Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UFAL (NENNU). O Núcleo nascia com um propósito de levantar debates constantes sobre racismo e discriminação racial em Maceió e Alagoas. Estava também nas nossas pautas o acompanhamento dos alunos cotistas da Universidade Federal de Alagoas, no intuito de trazê-los para a discussão bem como construirmos um grupo forte na luta pela permanência dos cotistas e a ampliação do número de vagas no Sistema de Cotas da UFAL. Atualmente o núcleo se tornou Núcleo Negro Alagoano (NNA), e nos afiliamos ao Fórum de Entidades Negras de Alagoas (FENAL).

Desde minha primeira experiência de finalização do curso de graduação em História Licenciatura e posteriormente na especialização em História do Brasil, procurei refletir sobre a problemática das relações raciais onde fiz no primeiro momento (graduação) uma análise para constatar que o racismo era uma questão de cor e não de classe social como é defendido por alguns estudiosos, principalmente marxistas. (DIEGUES JR, 1968; BRANDÃO, 1935). Intitulei o trabalho como: “Racismo no Brasil: raça ou classe”, onde tinha como objetivo principal o de investigar o que predominava, no caso do racismo, era o fator social ou a cor da pele. Nesse sentido recorri a autores conceituados nessa discussão como: Octávio Ianni (1972), Florestan Fernandes (1965) e Thomas Skidmore (1976), entre outros. Através das aulas ministradas pelo professor Zezito Araújo nas matérias de História do Escravismo, História da África e História de Alagoas, pude me aproximar desse tema e as contribuições do citado professor foram de extrema relevância para a minha vida acadêmica, uma vez que ele acabou se tornando uma referência de negritude dentro da Universidade Federal de Alagoas. Nesse processo, consegui bases sólidas para prosseguir sabendo que o fator “cor da

---

<sup>1</sup> Entre esses parceiros destaco a importância de Jefferson Santos, David José Santos, Aldemir Reis, Sérgio da Silva, Sérgio Roberto, Christian dos Santos, na formação e desenvolvimento do NENNU-UFAL em 2005.

pele” predominava sobre a questão da classe social, pois a exclusão do negro na sociedade de classe possui fatores raciais. Num outro momento trabalhei a questão do imaginário estereotipado do negro tanto na mídia quanto nos materiais didáticos, escrevendo o artigo intitulado: “Racismo no Brasil: a (des)construção do imaginário negro”, com o objetivo de analisar como os meios de comunicação de massa e os livros didáticos contribuíram e contribuem para criar uma imagem negativa do negro na sociedade brasileira. A partir das investigações de Ana Célia Silva (2004, 2011) e Joel Zito de Araújo (2001) e outros autores, pude refletir sobre a grande responsabilidade que a mídia e as instituições educacionais possuem na manutenção do imaginário negativo do negro, causado assim, uma perda de identidade da população negra brasileira.

A continuidade acadêmica no mestrado se deu através do incentivo da família e dos amigos, mas, estava muito complicado, pois não havia dentro da Universidade Federal de Alagoas, uma linha de pesquisa que contemplasse minhas inquietações enquanto pesquisador/militante das questões negras. Tentei uma vaga no Centro de Estudos Afro-orientais – CEAO<sup>2</sup>, em Salvador para dar continuidade aos meus estudos. No mesmo período, descobri que havia um grupo de pesquisa sobre as Relações Raciais na Educação, que tinha como articuladora a professora Dra. Nanci Franco. Os primeiros contatos foram para conhecer as propostas do grupo de pesquisa e posteriormente refletir sobre a articulação do meu projeto de pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639/03 na cidade de Maceió. O êxito no processo seletivo para ingresso no Mestrado não veio da Bahia, mas sim no Centro de Educação da UFAL. Cabe destacar nesse processo de formação acadêmica e intelectual, a contribuição dada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFAL, na pessoa da professora Dra. Clara Suassuna, que além de disponibilizar o espaço do NEAB para realização de consulta a seu acervo de pesquisa, contribuiu com incentivo positivo para a continuidade da minha trajetória de pesquisa.

Ao “olhar para traz” e ver essa trajetória, que deve ser uma realidade vivida por muitos negros, percebo que o desafio desta pesquisa no âmbito de mestrado, requer serenidade e muita responsabilidade.

Diante do exposto, este estudo busca analisar até que ponto a Lei 10.639/03 vem sendo implementada nas escolas públicas e privadas de Maceió. Nesse sentido serão objeto da

---

<sup>2</sup> O Centro de Estudos Afro-Orientais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia oferece um Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, com 15 vagas em nível de mestrado e 8 em nível de doutorado, aberto a candidatos/as com curso superior legalmente reconhecido em qualquer área disciplinar. O programa busca formar pesquisadores voltados para o contexto africano e para as populações afro-americanas, com ênfase nos processos de construção de identidades étnicas e raciais. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.

pesquisa duas escolas uma escola pública municipal do bairro do Tabuleiro do Martins e a outra privada, localizada na Jatiúca.

Trabalhar visando o fim da discriminação racial e analisar as práticas racistas no Brasil ainda é muito complicado, principalmente quando se tem a ideia de que ainda vivemos no “mito da democracia racial” (FERNANDES, 1965). Esse paradigma estrategicamente construído desde a geração freyriana atrapalha o processo de conscientização da população brasileira de que devemos unir forças para combater o racismo e a discriminação racial tão presentes na sociedade brasileira e que é um problema sócio/político/cultural que ganha corpo com o silêncio que perdurou durante tanto tempo.

Esse silêncio abrange os períodos da Colônia, Império e República, e manteve uma posição ativa e indulgente em favor da discriminação racial e ao racismo que atinge a população negra brasileira até os dias atuais.

A presença negra nos espaços escolares foi formalmente impedida. Decretos e leis foram criados para proibir e inibir a tentativa de instrução dos negros e das negras desde o período escravocrata<sup>3</sup>. Antes e depois da “abolição”, também foram estabelecidas algumas leis que na prática tinham o objetivo de excluir ou limitar a presença negra tanto no cenário quanto no imaginário do povo brasileiro<sup>4</sup>. Outros processos marcantes que colaboraram com o racismo e a prática discriminatória contra os negros e as negras no Brasil pós-1888 foram: a prática do branqueamento (IANNI, 1972, FERNANDES, 1965, SKIDMORE, 1976, SANTOS, 2002) e a busca pela “inferioridade biológica” dos negros (RODRIGUES, 1977)<sup>5</sup>.

O período escravista no Brasil foi marcado por injustiças concretas contra o povo negro durante quatro séculos, mas também, paralelamente, foi um período de muitas lutas contra o regime imposto. As organizações negras estiveram presentes, mesmo que não mencionado pela historiografia oficial, em todos os momentos desse longo espaço de tempo escravista do Brasil, tanto nos confrontos diretos quanto na luta intelectual.

As mazelas adquiridas no período escravagista se fazem presentes na vida do povo negro até os dias atuais com o racismo latente na sociedade brasileira. Podemos perceber na fala do então ministro das relações exteriores do Estado Novo do governo Vargas, Osvaldo Aranha, que mesmo tendo se passado cinquenta anos do fim da escravidão no Brasil (1938), a imagem de ex-escravo ainda estava muito presente no imaginário e no cotidiano do povo

---

<sup>3</sup> Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia a admissão de escravos nas escolas pública do Brasil; Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, onde estabelecia que os negros só podiam estudar no turno da noite.

<sup>4</sup> Lei de Terras de 1850; Lei do Sexagenário; Lei do ventre Livre e a própria Lei Áurea.

<sup>5</sup> Para ele, a inferioridade do povo brasileiro, deve-se a miscigenação com a população negra.

brasileiro e nascia, baseada na medicina, uma inferioridade do povo por conta da miscigenação, onde se havia misturado com o sangue negro, defendida por vários intelectuais do Brasil como Oliveira Viana, Nina Rodrigues, entre outros. Osvaldo Aranha (1930 apud LANDES, 1967) relata:

O Brasil precisa ser corretamente conhecido. Especialmente a sua situação política. E, já que vai estudar os negros, devo dizer-lhe que o nosso atraso político, que tornou esta ditadura necessária, se explica perfeitamente pelo nosso sangue negro. Infelizmente. Por isso, estamos tentando expurgar esse sangue, construindo uma nação para todos, limpando a raça brasileira.

Nesse cenário, se percebe que mesmo depois da “abolição”, os negros e as negras ainda conviviam com o estigma de ex-escravos. O que se seguiu na segunda metade do século XX, foi uma luta de vários grupos ligados aos movimentos negros como Capoeirista, Movimento Negro Unificado (MNU), militantes de diversas correntes de pensamento, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), os intelectuais negros como Luiz Gama e Abdias do Nascimento e tantos outros, para se combater o racismo brasileiro e colocá-lo em debate em várias instâncias da sociedade.

As diversas lutas do povo negro no Brasil sempre tiveram como propósito a liberdade e a luta pela superação do sistema escravocrata no período colonial e imperial e do racismo após a abolição. Entre essas lutas estão os quilombos, as revoltas separatista (Revolta dos Nagôs, Inconfidência Baiana, Revolta dos Alfaiates, Balaiada, Sabinada), as organizações para comprar a liberdade dos cativos, o movimento abolicionista, entre outros.

É preciso destacar, no entanto, que o caminho percorrido até a promulgação da Lei 10.639/03, passa necessariamente por essas lutas significativas no combate ao racismo e a discriminação racial no Brasil como também as exigências internacionais para esse fim. Nesse percurso recente na história do Brasil, destaca-se a Lei 7.717-89 contida na Constituição Brasileira de 1988, que passou a criminalizar o racismo, onde seu ato torna-se inafiançável e imprescritível (segundo seu art. 20 da Lei 7.717-89). Outra conquista não menos importante, é a formalização da necessidade de trabalhar as questões étnicorraciais na escola, amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a partir de 1996, onde objetiva orientar os profissionais da educação na melhoria do ensino para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de sua condição na sociedade, livre de preconceitos e discriminações raciais.

No entanto, mesmo com a conquista significativa de tornar o racismo um crime inafiançável, as “brechas” deixadas na Constituição fizeram com que o racismo se tornasse crime de Injúria, o que detalharemos no decorrer do trabalho. Essa discussão parte das

prerrogativas de que entre as leis descritas na Constituição de 1988 e sua prática, ainda existe uma grande lacuna, pois passando pelo racismo institucional, a interpretação da Constituição continuou sendo feita pelos racistas transvestidos de Judiciário.

Dessa forma, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório no ensino fundamental e médio o estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas, é resultado dessas e outras lutas que se seguiram<sup>6</sup>. Essa lei veio com o objetivo principal, segundo as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecer a existência de uma lacuna historicamente construída, trazendo o debate sobre o negro no Brasil para o espaço escolar, analisando devidamente à história e cultura da população negra, buscando reparar danos e valorizando sua identidade e seus direitos.

Passados dez anos desde o decreto da Lei 10.639/03, o que podemos perceber em diversas instâncias é que as práticas para sua implementação ainda são insuficientes ou bastante frágeis, pois não conseguem articular pelo menos três eixos relevantes em direção a uma educação anti-racista: a formação de professores, a elaboração de material didático-pedagógico e o mais preocupante que é o de não conseguir eliminar o racismo institucional. Além disso, a relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) revela-se uma variável bastante complexa na aplicabilidade das políticas educacionais.

Implementar uma Lei passa necessariamente por diversas situações que envolvem o contexto de sua elaboração, tanto nacional quanto internacional, que requer uma dinâmica que envolve desde a política do discurso e política do texto da referida lei. (BALL, 1993 apud MAINARDES, 2006, p. 53). As complexas relações de interpretações passam pelas inúmeras leituras e inúmeros leitores da Lei para chegar, em determinados momentos, próximo do que seria sua efetiva implementação na prática. Para ser implementada, uma lei necessita de entendimentos e interpretações por parte dos agentes interessados no processo, e a Lei 10.639/03 não é diferente. Diversos atores precisam se articular para desenvolver a lei de forma equânime. (BRASIL, 2009, p. 22).

Em Alagoas, existem alguns grupos organizados realizando trabalhos que direcionem na perspectiva de formação de gestores e professores que trabalhem na direção de implementar a Lei 10.639/03 nas suas escolas. Um bom exemplo disso são as ações promovidas pelo Núcleo

---

<sup>6</sup> 1995 – Marcha Zumbi dos Palmares, reuniu 30 mil pessoas em Brasília; 2001 – Marco com a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, em Durban, África do Sul; 2003- Promulgação da Lei 10.639, em 9 de janeiro.

de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Alagoas, onde promove uma série de formações continuadas no interior e na capital do Estado de Alagoas e muitas vezes sem contar com recursos da própria universidade. Outro exemplo é a tentativa de fomentar as discussões no âmbito municipal, que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudo da Diversidade Étnicorracial (NEDER), que promove formações para gestores e professores da rede municipal de ensino no intuito de formar multiplicadores dessa temática. A grande participação do movimento negro organizado espalhado pelo Estado na forma de ONGs, Núcleos, Institutos, entre outras organizações. Mas, mesmo com todos esses avanços, ainda percebemos uma atuação tímida da Lei 10.639/03 ficando quase sempre restrita a casos isolados de poucos gestores e professores. Os Fóruns promovidos pelo governo federal, ainda se mostram ineficientes tanto na elaboração de materiais didáticos quanto no acompanhamento da prática, ou a falta dela, nos Estados brasileiros, contrariando assim o eixo fundamental do plano estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE).

O ponto de partida do estudo empírico consiste em analisar em duas escolas de Maceió uma pública – ECML, e outra da rede privada de ensino – CSL, situadas nos bairros do Tabuleiro do Martins e Jatiúca, respectivamente, até que ponto existe um trabalho no sentido de implementar a Lei 10.639/03 em seu espaço escolar. Dessa forma, os colégios investigados foram propositalmente escolhidos a serem representantes do órgão público (municipal) e privado, uma vez que grande parte dos trabalhos desenvolvidos em outros estados, contemplam apenas a investigação no setor público e a Lei refere-se também ao setor privado como local desse trabalho.

Ao fazer essa investigação de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas e privadas, devemos também trazer um olhar inevitável para o meio acadêmico que deve contribuir no processo de valorização da cultura e identidade negra. É justamente nos espaços acadêmicos, que o debate necessita de uma maior seriedade, pois a Universidade é o espaço para formação inicial de profissionais da educação, responsáveis por desenvolver um sentimento de pertencimento de nossas crianças. A dificuldade é que esses professores passam pela Universidade e não são devidamente preparados para desenvolver práticas antirracistas. Entre os motivos principais para essa falta de formação antirracista é que, praticamente não há matérias obrigatórias que tratem desse tema nos cursos de licenciatura das universidades e, quando existem essas matérias são oferecidas como optativas sugeridas e realizadas por professores que militam nos movimentos negros ou possuem sensibilidade para perceber a importância de tratar de temas tão significativos quanto às questões étnicorraciais. Mesmo nesse espaço onde houve uma grande conquista com a adesão do sistema de cotas, como é o

caso da Universidade Federal de Alagoas, ainda existe uma grande quantidade de profissionais resistentes a tratar dessa temática, possuindo uma postura explícita de manter a estrutura de uma formação de bases eurocêntricas. Segundo Munanga (2005), “A lei vem provar que o Brasil não era uma democracia racial, pois levou 125 anos para introduzir no ensino o estudo da matriz cultural africana”. Mesmo estando ausente no texto da Lei 10.639/03, o ensino superior possui resoluções específicas para o tratamento da temática étnicorracial nos seus cursos de licenciatura. Entre suas principais ações citadas nas resoluções destacamos:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1 do art. 1, da Resolução CNE/CP n. 01/2004.
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnicorraciais positivas para seus estudantes.

Destacamos nesse contexto de debates e valorização da população negra a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que dentro dos seus limites, foi uma das primeiras a aderir o sistema de cotas para alunos afro-descendentes onde usa a auto-declaração como forma de acesso a candidatos. Existe também uma particularidade em estabelecer cotas entre os gêneros, onde existe uma maior porcentagem de vagas para mulheres (60%) e de homens (40%). Outra particularidade é o de que para pleitear uma vaga para o sistema de cotas da Universidade Federal de Alagoas, o candidato ou candidata, precisa ter cursado seu ensino fundamental e médio em escolas públicas. Como em toda luta prol negros e negras, o processo foi conturbado e exigiu o empenho de diversas lideranças dos movimentos negros de Alagoas, da Academia e da sociedade civil.

O sistema de cotas para universidades está contido no programa de Ações Afirmativas do governo, com o propósito de reparar as inúmeras barreiras impostas pela sociedade, para com as pessoas negras, índios, deficientes, entre outros grupos considerados minorias nas instâncias de direitos básicos e nas relações de situações de poder representativo. Outra grande conquista no espaço acadêmico da Universidade Federal de Alagoas foi a implantação da matéria de História da África como obrigatória dentro do cursos de História da Universidade. A mesma vinha sendo ofertada a mais de 20 anos como matéria eletiva pelo professor Zezito Araújo que mantinha muitas vezes de forma solitária a discussão entre os professores do curso de História. Através das inquietações do referido professor e a adesão de outros professores, a História da África pode se tornar um assunto obrigatório no curso se concretizando no ano de 2008. É nesse cenário que será também ofertada, como matéria

eletiva, o estudo sobre a Lei 10.639/03 tendo a professora Clara Suassuna como articuladora desse debate além do professor Zezito Araújo.

O Estado de Alagoas possui uma quantidade significativa de negros – mais de dois terços 2/3 da população alagoana se auto-declaram pardos ou pretos<sup>7</sup> - que em sua maioria vivem em estado de miséria e subemprego nas lavouras de cana-de-açúcar a mercê dos latifundiários que comandam o Estado. Essa mão de obra excedente criou uma situação, que não é recente, onde negros e negras tornam-se uma reserva da reserva (HASENBALG, 1979; GORENDER, 1990).

Portanto, há necessidade de se buscar formas de colocar em prática as teorias criadas e as leis aprovadas no que concerne ao crime de racismo. Só através da educação podemos chegar cada vez mais próximo desse ideal buscando fazer da Lei 10.639/03 mais um mecanismo de luta contra o racismo e a discriminação racial que estão presentes na sociedade brasileira. Dessa forma não podemos deixar que essa Lei transforme-se em mais uma que não possui forças políticas e que não irá ser implementada na sua totalidade.

A efetiva implementação da Lei 10.639/03 irá contribuir significativamente para minimizar o racismo existente nas escolas. No que diz respeito ao corpo docente é importante a formação inicial e continuada, pois quando nos deparamos – frequentemente – com casos de racismo em nossas salas de aula, muitas vezes não estamos prontos para agir de forma reflexiva e racional fazendo daquele momento uma ótima oportunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, foram analisados dois colégios de Maceió, sendo um público (municipal) e outro privado, onde o foco principal foram os grupos de professores e alunos do 9º ano do curso noturno e outro vespertino (antiga 8º série), uma vez que estão em uma fase de pré-adolescência e adolescência e muitos adultos e a grande maioria já estão inseridos no mercado de trabalho formal onde as “brincadeiras” racistas se encontram com muita frequência, e o grupo responsável pelos colégios: coordenação. Para tanto, tivemos como objetivo geral analisar até que ponto a Lei 10.639/03 vem sendo implementada nessas escolas que servirão de objeto da pesquisa, uma vez que estamos completando dez anos de sua promulgação. Para tanto os objetivos específicos foram: averiguar o nível de conhecimento da Lei 10.639/03 nas escolas investigadas, identificar até que ponto o racismo institucional dificulta o cumprimento da Lei 10.639/03 e conseqüentemente a manutenção do racismo e da discriminação racial na sala de aula, analisar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) das

---

<sup>7</sup> Dados do IBGE de 2010, onde demonstra que dos 3.120.494 habitantes do Estado de Alagoas 205.154 se declaram pretos e 1.887.818 se declaram pardos, somando cerca de 2.092.972 que estariam na estimativa de 2/3 da população negra do Estado.

Escolas (ECML e CSL) contemplam a discussão da questão racial, avaliar os livros didáticos utilizados pelos professores do 9º ano, no que diz respeito a discussão racial, bem como identificar possíveis trabalhos desenvolvidos pelos professores envolvendo a questão racial.

Para o Professor Valter Roberto da Universidade Federal São Carlos (UFSCar) durante uma das reuniões do Fórum Permanente de Implementação da Lei 10.639/03 realizada na cidade de Maceió, Alagoas no dia 06 de maio de 2010 – saímos de uma situação de denuncia contra o racismo e a discriminação racial para uma prática de atuação dessa tentativa de amenizar um mal que incorpora a sociedade brasileira. Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03, vem ser um dos principais meios no combate antirracista e de valorização da cultura negra no Brasil (SILVÉRIO, 2009).

Entendendo-se que só através dos meios educacionais podemos construir uma sociedade tolerante e livre de preconceitos, fica evidente que o estudo e análise do racismo na escola são uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza (MUNANGA, 2005; SILVA, 2002).

A falta de entendimento do problema gerado pelo racismo dentro da escola, muitas vezes parte da falta de conhecimento ao qual a grande maioria dos professores e professoras foram submetidos. Assim, parece pertinente mencionar a afirmação de Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã [...]

Ainda segundo Munanga, muitos profissionais de educação vêem o racismo como algo que não deve ser debatido e praticam o que ele chama de “política do avestruz” (MUNANGA 2005, p. 15). Esse tipo de política faz com que o momento de discussão sobre o racismo em sala não aconteça, pois é preferível se esconder dos fatos a encará-los com uma atitude responsável:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Percebe-se nessa linha de raciocínio que a Lei 10.639/03 está passando, de certa forma, por uma resistência uma vez que os agentes principais (equipe pedagógica), que compõem a escola também não foram preparados para compreender sua importância na vida dos seus alunos e alunas. Quando a questão racial é mencionada na escola, ela aparece através de datas comemorativas (13 de maio ou em menores proporções o 20 de novembro) (SANT'ANA, 2005, p. 56). Essa verdadeira institucionalização do racismo é uma constante nas esferas governamentais partindo desde a resistência de adquirir materiais didáticos relacionados a temática étnicorracial até a camuflagem ou negligência dos gestores quando alguns materiais chegam a escola. Outras vezes os professores e professoras atuam como mantenedores difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão ou por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente (SANT'ANA, 2005, p. 56).

A Lei 10.639/03 passa a ser uma importante referência dentro da estrutura escolar, pois ela passa a combater o racismo educacional tentando resgatar a auto-estima de alunos e alunas negros e negras que não possuem referenciais inclusive nos livros didáticos (ROSEMBERG, 2003; SILVA, 2005). Outra questão a ser observada com essa implementação é o de debater a questão da identidade da população negra, uma vez que a construção da identidade negra é política e assim não pode ser vista como positiva, pois implica no contexto das relações de poder e dominação (GOMES, 2004, p. 9), ainda segundo ela:

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

Outros autores também analisam o poder de se trabalhar a questão da identidade como fator crucial para o aumento da auto-estima dos grupos inferiorizados, no nosso caso os negros e negras. Para Taylor (1994) “a identidade designa algo como uma compreensão de quem somos de nossas características definidoras fundamentais como seres humanos”. No Brasil existe um significado muito peculiar de formação e percepção de identidade, pois possuímos uma classificação racial cromática, ou seja, fundamentada no fenótipo do sujeito (MUNANGA, 1996 apud SANTANA, 2005).

Em Alagoas ainda há uma grande limitação de trabalhos sobre a temática racial. Muita coisa precisa ser escrita para fomentar o debate e reconhecer que no Estado o problema racial não chegou as nossas escolas com a mesma seriedade que o tema requer. A Lei 10.639/03 não

pode ser interpretada como mais uma lei, e que não vai pegar. Ela precisa de debates constantes nas escolas e não só no meio acadêmico; além disso, até nos meios acadêmicos, tendo como exemplo a Universidade Federal de Alagoas, o assunto ainda necessita de mais ênfase, uma vez que a maioria dos cursos de licenciatura<sup>8</sup> ainda não aderiu à Lei 10.639/03 como assunto de sala de aula.

O racismo presente nas escolas públicas e privadas ainda é um mal a ser combatido com todos os recursos necessários. O que se observa, além do racismo presente no corpo docente, é que os próprios administradores – diretores, coordenadores, professores, ou seja, todos que fazem parte da escola, não foram preparados para lidar com esse tipo de situação.

As instituições responsáveis por combater, ou até mesmo minimizar, o crime de racismo nas escolas (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e municipais de educação e administradores das escolas), muitas vezes são negligentes e outras vezes responsáveis pela continuidade desse crime, pois, estão sempre na representação de grupos beneficiados com a miséria construída a partir discriminação racial e do racismo contra a população preta e parda que compõe o povo negro do Brasil. É o que chamamos de racismo institucional. Buscar entender e detectar esse tipo de comportamento, muitas vezes silencioso, é de fundamental importância nesse combate que no presente momento ganha forças com a Lei 10.639/03.

O que nota-se nas escolas de Maceió é uma continuidade do racismo muitas vezes inconsciente e outras vezes conscientemente por parte dos agentes pedagógicos que estão diretamente ligados ao processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, levantamos os seguintes pressupostos: possivelmente há descumprimento ou limitações no processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estudadas. Isso ocorre, provavelmente, por falta de conhecimento da lei e em muitos casos por resistência a sua implementação, falta de capacitações pautadas em um retorno concreto para os professores e alunos no que diz respeito às relações raciais, bem como falta de acompanhamento pelos órgãos governamentais quanto ao cumprimento efetivo da Lei 10.639/03 nas escolas do Estado. O reflexo dessa desarticulação institucional (proposital ou não) aparece na escola.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa<sup>9</sup>, buscamos compreender através de dois casos específicos, um panorama da forma como a Lei 10.639/03 vem sendo implementada em

---

<sup>8</sup> Segundo dados do NEAB/AL, existem confirmações de cursos como o de Pedagogia, História, Música, Teatro, Educação Física, entre outros poucos, que tratam de alguma forma do tema sobre as questões raciais nas suas aulas.

<sup>9</sup> A descrição conceitual de um estudo qualitativo aponta para um método que possibilita o pesquisador a redução da distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. Para Godoy (1995 apud NEVES, 1996), existem características que podem identificar uma pesquisa qualitativa, e enumera: 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2) o caráter

Maceió. Na pesquisa qualitativa, existe a possibilidade do pesquisador se aproxime do objeto onde é de fundamental importância, pois, existe nesse sentido, a busca por trazer resultados que possam de alguma forma ser utilizadas como propostas de melhorias para os integrantes das escolas estudadas.

No que diz respeito ao método de procedimento foi realizado um Estudo de Caso, ou melhor, um estudo de multi-casos, pois, tivemos como lócus da pesquisa duas escolas da cidade de Maceió. O estudo de caso nos possibilita fazer análise, partindo de casos particulares para podermos considerar possíveis casos análogos nas instituições de ensino de Alagoas. Focando em fenômenos particulares, o estudo de caso nos leva a compreender os múltiplos contextos em que esse fenômeno se encontra: a localização, os grupos que compõe a estrutura, como esses grupos se definem na comunidade, entre outros fenômenos. Dessa forma, o estudo de caso pode ser definido em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. (ANDRÉ, 2005). A fase exploratória começou a partir das inquietações sobre as questões étnicorraciais iniciadas na graduação e posteriormente na especialização, que culminou com a decisão de investigar como um assunto tão significativo para a educação do povo brasileiro, enquanto descendente direto de negros estavam se dando dentro das instituições de ensino da cidade de Maceió após terem se passado 10 anos de promulgação da Lei 10.639/03. A partir disso, iniciou-se a segunda fase descrita por André que se trata da delimitação do estudo, onde podemos estabelecer quais as escolas deveriam ser analisadas. Inicialmente iríamos nos propor a estudar como estava se dando a implementação da Lei em escolas públicas de Maceió/Al e Salvador/BA. Posteriormente reduzimos a pesquisa apenas a cidade de Maceió, onde teríamos duas escolas da rede pública sendo uma do governo estadual e outra municipal. Por fim, foi definido que abordariamos uma escola pública municipal e percebemos a necessidade de analisarmos também uma escola da rede privada de ensino, uma vez que o texto da Lei 10.639/03, trata também desse segmento de ensino. Por último, passamos a nos deter ao conjunto de dados colhidos para serem analisados para podermos trazer os resultados de forma objetiva.

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica, pois, é através de dados e análises de intelectuais que desenvolvem pesquisas nessa linha de pensamento, que poderemos ter como base estudos anteriores para partimos para a parte empírica do trabalho. Entre esses intelectuais destacamos: Munanga (2005), Cavaleiro (1999), Nascimento (2008), Santana

---

descritivo; 3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; 4) enfoque indutivo.

(2001), Silva (2004), Filho (2000), Cuti (2012), Carneiro (1999), Cunha Jr. (2003), Gomes (2004-2009), Guimarães (1999), Hasenbalg (1979), Santos (2002), Santos (2005), Silvério (2002-2009) que também serviram como suporte teórico para fundamentar a importância de trabalhar nas escolas com a temática das relações raciais.

Foi utilizada também a pesquisa documental tendo como apoio os marcos legais como o 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 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, os PCNs sobre diversidade, a Lei 10.639/03.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário para grupos de professores e alunos das escolas lócus da pesquisa. A utilização dos questionários proporcionou um levantamento de informações sobre os professores e alunos quanto ao entendimento sobre a Lei 10.639/03, sobre o racismo, e seu pertencimento étnicorracial, pois o questionário proporciona ao sujeito dar sua opinião por escrito sobre o assunto estudado. Foi através dos questionários que tivemos os primeiros contatos com as pessoas que faziam parte da realidade das escolas estudadas. Foi também através desse instrumento de pesquisa que identificamos o desconhecimento da Lei, pois, percebemos que ao descrever quando questionado se conheciam a lei, a grande maioria demonstraram não conhecerem, dando respostas incompletas ou simplesmente não escrevendo nada. No questionário também percebemos as fragilidades do processo de alfabetização dos alunos, devido a dificuldade de compreensão da caligrafia, mas também do próprio entendimento das respostas colocadas.

Após a realização dos questionários, ocorreu a necessidade de entrevistar alguns professores das escolas, para termos um aprofundamento através de seus depoimentos para confrontar com os dados adquiridos no questionário. Utilizamos dessa forma, a entrevistas semi-estruturada (técnica onde o entrevistador tem um conjunto de questões previamente estabelecidas, mas, ele tem liberdade de adicionar outras questões), com professores das escolas analisadas. De acordo com Severino (2007, p. 124) é através da entrevista que podemos “coletar informações sobre o assunto estudado, diretamente com solicitadas aos sujeitos pesquisados”. Nesse sentido, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Entrevistamos quatro professores sendo dois de cada escola. Escolhemos os entrevistados a partir da aplicação do questionário onde se levou em conta o nível de conhecimento dos respondentes sobre a Lei 10.639/03; sendo que o discurso da entrevista confirmou as informações que apareceram inicialmente no questionário.

O texto ficou dividido em cinco capítulos na busca de descrever de forma objetiva os propósitos do trabalho. No capítulo introdutório, busquei trazer uma breve trajetória de minha aproximação com o objeto de estudo, por entender que a escolha de um objeto deve fazer parte de um significado lógico para que a pesquisa seja feita de forma prazerosa e concreta. Busquei também descrever a importância de alguns personagens do movimento negro alagoano para manter o debate sobre as questões étnicorraciais que continuam nas pautas das discussões na academia e fora dela no Estado de Alagoas. Além disso, foram traçados os objetivos geral e específicos do estudo, bem como a sua metodologia, ancorada nos parâmetros qualitativos, tendo o estudo de caso (multi) como método de procedimento e como técnicas de coleta de dados a Pesquisa Bibliográfica e Documental, o Questionário e a Entrevista Semi-estruturada.

No segundo capítulo busca-se situar o leitor quanto ao formato do racismo como proposta ideológica de dominação utilizada em diversos momentos da história da humanidade. As instituições religiosas e educacionais fizeram parte significativa desse processo de dominação do povo negro no intuito de manter o seu poder inquestionável. Ainda nesse momento, foi descrito de forma sucinta as particularidades do racismo praticado no Brasil em relação a outros países de ações racistas bem mais explícitas através de atos concretos. Destacou-se o “racismo a brasileira” onde a prática é encoberta por um falso discurso de “democracia racial”. Ainda nesse primeiro capítulo buscou-se destacar o Estado de Alagoas como espaço predominante de negros e pardos e de histórico racista tanto por parte dos intelectuais quanto pela sociedade elitizada alagoana, bem como destacar a ação significativa que os grupos negros alagoanos tiveram em combate ao racismo e a discriminação racial não só no Estado como no país.

No terceiro capítulo, destacam-se algumas conquistas dos grupos negros brasileiros e militantes negros desde a formação dos quilombos até as ações de algumas personalidades negras do Brasil como Luiz Gama, João Candido e Abdias do Nascimento, descrevendo algumas participações dessas personalidades negras nas conquistas de espaço e até mesmo de liberdade da população negra do Brasil. Coube também nesse momento analisar de forma sucinta os textos dos marcos legais que contribuíram para a melhoria no combate ao racismo e a discriminação racial brasileira conquistada através de muita luta pelos ativistas negros, e não negros, durante séculos de exploração. Vale resaltar, que ao darmos destaque para alguns ativistas negros como os descritos acima, não queremos criar heróis nos moldes da historiografia eurocêntrica nem afrocêntrica, apenas destacar suas participações efetivas como

líderes de movimentos, cada um em seu tempo e espaço, que juntamente com outros milhares de anônimos mudaram a realidade do povo negro no Brasil.

A seqüência da análise, foi dedicada a educação brasileira que pode ser vista como uma das grandes responsáveis pela propagação e manutenção do racismo no Brasil durante muito tempo. Nesse cenário buscou-se fazer uma breve trajetória dessa organização educacional e suas estratégias de manutenção de poder de um grupo (não negros) sobre um grupo negro. Para compreender esse tipo de formato da educação brasileira, foi necessário demonstrar como se organizou e se organizam as esferas ligadas à formação de profissionais de educação, os materiais utilizados por esses profissionais como o livro didático e a formação dos currículos a serem ministrados dentro das instituições de ensino do Brasil.

O último capítulo foi dedicado a pesquisa empírica onde se buscou através dos questionários e entrevistas fazer uma análise sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Maceió Alagoas. Além dos dados colhidos com professores e alunos, nesse capítulo podemos fazer uma análise dos materiais didáticos utilizados por essas escolas, com o objetivo de perceber como estava, explícito ou não, em seus conteúdos a questão étnicorracial e a presença negra nas suas páginas tanto em imagens quanto nos seus textos. Vale destacar que os dados colhidos nas instituições estudadas não refletem necessariamente a realidade das outras escolas também públicas, aqui representada pela ECML, e da privada representada pelo CSL.

## 2 BREVE HISTÓRICO DO RACISMO

Na intenção de aproximar o objeto de pesquisa e para delimitar pressupostos ou ponto de partida, entendemos ser necessário fazermos uma breve reflexão do racismo como categoria estruturante das relações sociais no ocidente e particularmente no Brasil. Lembrando nesse sentido, que ele também foi fundamental tanto no colonialismo quanto no neocolonialismo. Nesse sentido, há a construção de uma matriz discursiva racista que estrutura e fundamenta as relações raciais com base na ideia de superioridade biológica e cultural dos não negros para com os negros. Em contrapartida, na contramão dessas relações, foi desenvolvida uma matriz discursiva antirracista para combater de forma sistemática as imposições criadas pelos grupos racistas principalmente nas regiões onde esse tipo de estratégia foi utilizado.

Conquistar algo significativo para que gerações futuras possam conviver em maior harmonia, e em melhores condições econômicas, sociais e culturais, deveria ser o propósito de todos. As dificuldades historicamente construídas, impostas aos grupos inferiorizados e excluídos das necessidades básicas da sociedade como direito a moradia digna, alimentação acessível, poder econômico para viver dignamente, educação gratuita e de qualidade, entre outros benefícios estão sendo revistas e analisadas por outro ângulo. A vertente proposta pela Lei 10.639\03 pretende, agora, dá espaço para que esse grupo historicamente excluído (quase que exclusivo composto de negros e pardos), possa se manifestar de forma concreta e exigir que sua história de lutas e conquistas, faça parte da historiografia oficial, trazendo dessa forma a participação efetiva desses grupos na formação do povo brasileiro e denunciar de forma explícita as atrocidades realizadas pelos grupos beneficiados (exclusividade dos brancos da elite brasileira) diretamente pelo genocídio, aculturação, racismo, discriminação racial, preconceitos e construção que falsificaram a realidade do combate constante e direto realizados por grupo de negros e indígenas no Brasil. A educação, que antes serviu como grande agente de exclusão de grande parte da população brasileira, agora esta sendo chamada a participar de um novo momento histórico com a promulgação da Lei 10.639\03. A sua efetiva implementação depende, também, do entendimento do processo histórico construído no Brasil, tendo como base as ideologias dominadoras vindas da Europa. Para Santana (2001)

O entendimento desse processo histórico é essencial, pois, através dele, podemos compreender como o sistema escolar foi produzido, como as trajetórias escolares

de estudantes negros/as são marcadas pela forma como o racismo brasileiro se estruturou institucionalmente.

Dessa forma, é de fundamental importância, fazer essa análise histórica do racismo enquanto ideologia de dominação. Para tanto, é necessário traçar um panorama macro de construção desse racismo, para termos uma noção de complexidade do tema no Brasil, fazendo um recorte importante para a realidade vivida no Estado de Alagoas, especialmente na cidade de Maceió.

Tendo formação acadêmica e atuação profissional na área de História, não posso iniciar esse trabalho sem me reportar a uma passagem no mínimo interessante sobre a dominação e escravização dos seres humanos sobre outros, que foi utilizado em vários momentos na história, principalmente pela religião, como forma de legitimar uma possível naturalização da escravidão. Conta no Velho Testamento (livro dos Gênesis) da Bíblia Sagrada utilizada pelos cristãos, que após o dilúvio, onde a terra teria sido devastada por uma grande enchente, que os únicos sobreviventes foram Noé e sua família, responsáveis por repovoar a terra. Noé havia sido escolhido por Deus para colocar um casal de cada animal da terra em uma arca (a Arca de Noé) e também teve o dever de povoar o planeta. Noé teve três filhos, Sem, Cão ou Cam<sup>10</sup> e Jafé (GÊNESIS, 1984, p. 19). Na passagem intitulada “Noé planta uma vinha” há um relato que diz:

E começou Noé a ser lavrador da terra, e plantou uma vinha. E bebeu do vinho, e embebedou-se; e descobriu-se no meio de sua tenda. E viu Cão/Cam, o pai de Canaã, a nudez de seu pai, e fê-lo saber a ambos seus irmãos fora. Então tomaram Sem e Jafé uma capa, e puseram-na sobre ambos os seus ombros, e indo virando para trás, cobriram a nudez do seu pai, e o seus rostos eram virados, de maneira que não viram a nudez do seu pai. E despertou Noé do seu vinho, e soube o que seu filho menor lhe fizera. **E disse: Maldito seja Canaã; servo/escravo<sup>11</sup> dos servos/escravos seja aos seus irmãos: E disse: Bendito seja o senhor de Sem; e seja-lhe Canaã por servo/escravo. Alargue Deus a Jafé, e habite nas tendas de Sem; seja-lhe Canaã por servo/escravo (...)** (BÍBLIA SAGRADA, GÊNESIS, 1984, p. 17).

A interpretação dessa passagem do livro dos Gênesis do Velho Testamento vai servir em vários momentos para trazer uma explicação ou justificativa de que o escravo era consequência de uma maldição bíblica. Sendo assim, ninguém poderia questionar. Na mesma linha de raciocínio, havia também uma explicação de que Cão/Cam teria sido desertado e recebido uma marca para nunca ser confundido. Essa marca era a sua cor negra e, seu lugar enquanto desertor seria o de habitar um território distante e sem esperanças: o “Continente

<sup>10</sup> A palavra também é traduzida como Cam em outros exemplares da Bíblia do Velho Testamento.

<sup>11</sup> O termo servo aparece como escravo em outros exemplares da Bíblia do Velho Testamento.

Africano”. Todos os seus descendentes “os negros” teriam que levar sua maldição – o de ser escravo dos outros povos.

Representantes famosos da Igreja Católica como Santo Agostinho, Manuel da Nóbrega e Padre Antônio Vieira, entre outros, que vieram para o Brasil no período da colonização, interpretaram a forma de escravidão negra como natural enquanto “condenavam” a escravização dos “gentios” como chamavam os nativos indígenas.

Não é pretensão do texto interpretar a referida passagem do Velho Testamento da Bíblia. O que nos importa nessa passagem é o fato de que ela serviu como base de uma legitimação por parte da Igreja Católica, e conseqüentemente os dominadores na colonização tanto no Continente Africano quanto nas Américas, para condenar a população negra como escravos naturais.

Hofbauer (2006) nos traz uma boa contribuição sobre essa passagem da Bíblia quanto a interpretação do Gênesis e a maldição de Cam para explicar não só a escravidão como também a cor negra da pele dos “amaldiçoados” para que não fossem confundidos aos outros povos. Ao fazer essa análise, Hofbauer nos traz uma citação de Azurara (s.d, p. 79 apud HOFBAUER, 2006, p. 78):

E aqui haveis de notar que estes negros, posto que sejam Mouros como os outros, são porém servos daqueles por antigo costume, o qual que creio seja por causa da maldição, que depois do dilúvio lançou Noé sobre seu filho Caím (**Cam**), pela qual maldisse, que a sua geração fosse sujeita a todas as outras gerações do mundo, da qual estes descendem [...]

Ainda segundo Hofbauer (2006, p. 78), essa passagem da Bíblia foi retomada em vários momentos da História com propósitos de legitimação natural da submissão escravista dos povos negros como para explicar as diferenças entre as cores da pele negra e branca, trazendo dessa forma uma inferioridade bíblica dos negros e conseqüentemente de todo Continente Africano.

Dai percebemos que as características de formações ideológicas do racismo e do preconceito racial contra a população negra possuem raízes muito bem estruturadas e respaldadas nos escritos bíblicos de natureza incontestável, na visão de seus interpretes. A afirmação desses escritos e sua reafirmação constante devem-se, no nosso entendimento, pelo fato de que as escrituras e ensinamentos formais nas estruturas educacionais, durante os séculos de dominação, estarem no poder dos reais interessados pelo controle dos grupos de maioria numérica para controlar e manter-se no poder absoluto sem que para isso houvesse preocupações em dividir esse poder com esses grupos marginalizados historicamente.

Sendo assim, podemos perceber que a prática de escravização remota a Antiguidade humana onde grupos dominados ou perdedores de conflitos territoriais passavam a ter como obrigação o trabalho compulsório ou escravo para com outro. As versões gregas de superioridade já começam a mostrar que os grupos estrangeiros não eram dotados de capacidades iguais as deles. Os romanos consideravam “bárbaros” todos os que não possuíam suas práticas culturais, políticas, religiosas, lingüística, entre outras, sendo assim seres inferiores. Na filosofia grega aparece uma grande contribuição utilizada pelos europeus para legitimar a construção da ideologia da superioridade da raça branca sobre os africanos, asiáticos e americanos. Em Aristóteles, aparece uma afirmação de que “uma parte dos homens nascem fortes e resistentes [...] para o trabalho duro e forçado. Outros, os senhores, nascem fisicamente débeis”, mas dotado de uma intelectualidade artística e filosófica (GRIGULEVICH, 1983, p. 105 apud SANT’ANA, 2005, p. 43). Segundo Sant’Ana, essa hipótese foi usada no século XV como base ideológica para justificar a escravidão dos indígenas e negros africanos (SANT’ANA, 2005, p. 43).

Na Idade Média, os fundamentos doutrinários e ideológicos do racismo ganha visibilidade com as discussões da Igreja Católica Romana, que vai servir de base para o racismo moderno de superioridade de um grupo humano sobre outro. Assim, durante o Iluminismo europeu, alguns de seus intelectuais como Diderot defendem a ideologia da superioridade de uns sobre outros. Nesse caso vemos o retorno das explicações científicas de Aristóteles servindo os Iluministas quando Diderot (apud SANTOS, 2002, p. 33) afirma que:

O excessivo calor da zona tórrida, a mudança na alimentação e a fraqueza de temperamento dos homens brancos não lhes permitem resistir dentro deste clima aos trabalhos penosos, as terras da América, ocupada pelos europeus, ainda seriam incultas sem o auxílio dos negros [...] Os homens negros, nascidos vigorosos e acostumados a um alimento grosseiro, encontram na América as doçuras que lhes fazem a vida rude muito melhor do que em seus países.

No entanto, o racismo como conhecemos não é uma prática antiga na história da humanidade. Ela remota ao século XV como ideologia, onde os europeus passam a construir um imaginário negativo dos povos do continente africano, asiático e americano, tornando esses grupos seres incapazes de se organizarem e possuidor de uma dependência civilizatória aos quais os europeus, segundo suas ideias, já eram possuidores. Na opinião de Joel Rufino (2005), o racismo dos povos europeus amadurece a partir dos anos 1400, trazendo-o baseado na cor da pele (SANTOS, 2005). Ele nos diz que as necessidades capitalistas de enriquecimento desenvolvido pelos europeus, tinha como base a ocupação de longos territórios e exploração das riquezas existentes. Havia nessa questão alguns problemas a

resolver: “como defender tamanha riqueza e como justificar tanto sofrimento infligido a tanta gente”? Nesse sentido, o racismo foi utilizado como arma mortal a todos esses povos vitimados pelo avanço feroz dos europeus pelo mundo.

Os conceitos de racismo definiram-no como: um sistema ou doutrina que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros (FERREIRA, 2005). Detalhando de forma um pouco mais concreta, temos uma visão de racismo que nos parece bem estruturada. Guimarães possui uma grande contribuição nessa discussão e traz conceitos definidos por Appiah (1992), em que aparecem o racismo extrínseco e o intrínseco. O racismo extrínseco segundo Appiah (1992, p. 5 apud GUIMARÃES, 1999, p. 34),

[...] traça distinções morais entre membros de diferentes raças porque se acredita que a essência racial implica em certas qualidades moralmente relevantes. Os racistas extrínsecos baseiam a sua discriminação entre os povos na crença de que os membros de raças diferentes se distinguem em certos aspectos que autorizam um tratamento diferencial – tais como honestidade, coragem ou inteligência. Tais aspectos são tidos (pelo menos em muitas culturas contemporâneas) como incontroversos e legítimos como base para o tratamento diferencial dispensado às pessoas.

Seguindo a ideia de Appiah (1992, p. 6 apud GUIMARÃES, 1999, p. 34) nos traz outro conceito chamado de racismo intrínseco.

racismo intrínseco, na minha definição, são pessoas que fazem distinções de natureza moral entre indivíduos de raças diferentes porque acreditam que cada raça tem um status moral diferente, independente das características morais implicada em sua essência racial. Assim como, por exemplo, muitas pessoas que são biologicamente relacionadas a outras – um irmão, um tio, um primo – derivam desse fato um interesse moral por essas pessoas, também um racista intrínseco pensa que o simples fato de ser da mesma raça é uma razão plausível para preferir uma pessoa a outra.

Porem, o termo raça, de onde se deriva o racismo, é um termo complexo, pois quando vamos analisar na prática ela não se encaixa nos termos que raça é empregada. Esse termo sofreu modificações de análises em vários momentos da nossa história. Em alguns momentos, as raças se definiam por haver características físicas comuns entre esses grupos, onde os diferenciavam dos outros grupos. Em outro momento, as características físicas não traziam a segurança necessária para imprimir uma dominação contundente. Desta feita é trazida juntamente a definição de características físicas pelos racialistas, a moralidade como próprios de cada raça. Pensando dessa forma, inicia-se um processo de hierarquização de cada raça. As diferenças entre essas raças passaram a sofrer análises para formar uma gama de diferenças entre elas para designar a superioridade de uma e submissão de outras. Atualmente já está

comprovado que não existem diferenças biológicas entre grupos raciais diferentes e nem tão pouca inferioridade ou superioridade biológica entre elas. É muito comum substituir o termo raça por grupos étnicos ou étnico-racial. Por exemplo: brancos e negros não são raças e sim grupos de indivíduos que têm essas cores – nada mais; índios e judeus não são raças, são povos e italianos e japoneses também não são raças, são nacionalidades (SANTOS, 2010). Percebe-se que a complexidade da utilização da palavra raça é muito maior do que parece. Isso não significa dizer que não existe uma definição ideológica de raça para se definir, principalmente no Brasil, posições sociais e ideológicas para cada grupo étnico-racial.

A prática do racismo usa como principal arma a humilhação dos negros. Desde em escrito maldoso em porta de banheiro até a violência de um policial ou de um bandido que pode levar à morte um inocente o mesmo um culpado sem julgamento, o racismo atua como crença de superioridade grupal. (CUTI, 2010, p. 6).

É extremamente necessário para o racista que suas vítimas (os negros) não se reconheçam enquanto grupo e nem tenham referenciais positivos de pessoas desse grupo. Dessa forma, o racista beneficiado com essa desestrutura ideológica, passa a agir na pretensão de formar uma visão de que esses grupos negros não possuem história, ou seja, um homem não histórico, sem referências nos documentos escritos. (MUNANGA, 2012). Os reflexos dessa estratégia são percebidos até os dias atuais, principalmente nos assuntos abordados nos livros de História e Geografia nas escolas do Brasil, que trazem como característica africana apenas exótica e mítica, onde demonstram as savanas, os desertos, os animais selvagens, a pobreza, os ritos tribais, como se a o continente africano não tivesse saído dos tempos pré-históricos e sendo assim não teria evoluído para ser uma civilização com um vasto desenvolvimento tecnológico e cultural. Os referenciais de organização como as dos egípcios não são retratados com a grande participação dos negros, dessa forma, os faraós foram embranquecidos para poderem ter direito a aparecer. No Brasil, a cultura e a participação do negro na formação do povo brasileiro também são vista de forma pejorativa e sem importância.

A construção dessa ideologia foi, e é fundamental para a perpetuação e manutenção do poder econômico, cultural e político desses grupos racistas sobre os outros grupos, nesse caso os negros. Dessa forma, vamos analisar a construção dessa ideologia para termos uma noção ampliada do formato de dominação construído pelos brancos no Brasil.

## 2.1 A ideologia racista contida nos discursos e na mídia

As definições conceituais de ideologia estão presentes em diversos autores marxistas, lingüistas, psicólogos e teóricos de várias Ciências Humanas. O estudo da ideologia está presente também em diversos enunciados, pois “todo discurso é ideológico” e “não existe prática social fora da ideologia” (HALL, 2011, p. 169).

Para Marilena Chauí (2001), ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças às divisões da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção.

Trabalhada na concepção marxista, a ideologia sofreu diversas críticas por compreendê-la num reducionismo a questões apenas na luta de classe sendo que essa ideologia está diretamente ligada à dominação da classe dominante sobre outra classe dominada (o operariado), assim, “as ideias dominantes sempre correspondem às posições da classe dominante; que a classe dominante em geral tem sua própria mentalidade, localizada em uma ideologia particular” (HALL, 2011, p. 169).

Nesse sentido, a ideologia marxista conduz a proposta de luta focando o objetivo de romper com a dominação do burguês, proprietário dos instrumentos de produção, sem com isso levar em consideração os conflitos étnicos tão latentes inclusive no meio operário. As propostas dos movimentos negros, assim como outros grupos como homossexuais e das mulheres, não se baseiam, exclusivamente, na relação capital X trabalho, não sendo o Estado seu principal alvo, “esses movimentos têm como características a busca por extrapolar os limites da classe social e manifesta-se contra um comportamento étnico-moral preestabelecido”. (SOUSA, 1997 apud CUNHA JR. 2003).

Outra crítica formada a partir do pensamento marxista de ideologia encontra-se em dois intelectuais (Mikhail Bakhtin e Althusser), que convergem seus pensamentos ao criticar o sentido de entender a ideologia como “falsa consciência”. Para Marx a ideologia surge no instante em que o trabalho é dividido em manual e intelectual (MARX apud MIOTELLO,

2007, p. 171). Essa “falsa consciência” ideológica demonstra que a classe dominada não possui uma consciência ideológica e não possui suas próprias ideologias contrárias à dominante, onde essa classe dominada não estaria fazendo transformações em prol de suas necessidades enquanto grupo ativo e historicamente revolucionário. Ao compreender que só o operariado possui posicionamentos revolucionários, Marx desconsidera que a luta por melhorias desenvolvidas em inúmeros segmentos sociais, não possuem caráter revolucionários e que não constrói suas próprias ideologias. Marx também desconsidera uma ideologia própria dos acontecimentos cotidianos, onde as práticas individuais fazem parte de uma ideologia micro que se baseia no macro ideológico que direcionam os posicionamentos sociais.

Críticos do lugar onde Marx coloca a ideologia, Como Mikhail Bakhtin, demonstra que existe uma ideologia própria dos acontecimentos cotidianos que faz parte de uma conexão ideologia entre a infra-estrutura (ideologia do cotidiano) e super estrutura (ideologia dominante ou oficial).

A ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências construídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. (MIOTELLO, 2007, p. 176)

Hall (2009) nos traz outra abordagem de ideologia na visão de Althusser. Segundo esse autor, existe o que Althusser chama de “Aparelhos Ideológicos de Estado”, onde há uma divisão entre um aparelho repressivo de Estado (polícia, exército, etc.) e outro aparelho ideológico de Estado (igrejas, sindicatos e a mídia), categorias essas que não são organizadas pelo Estado, mas, possuem um grande poder ideológico de formação e representação do indivíduo em sua comunidade e na sociedade como um todo. Segundo Althusser “as ideias não flutuam simplesmente no espaço vazio”. Ainda trazendo Althusser (apud HALL, 2009, p. 170), podemos fazer referência a outra afirmação pertinente em que o autor fala que “as ideologias não operam através de ideias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas”.

O processo de dominação de alguns povos como os do Continente Africano e Americanos, tiveram como prática principal a utilização da ideologia de inferiorização organizada para atuar em diversas frentes como religião, economia, cultura, científica e biológica, tornando os povos dominados reféns de uma inferioridade imposta como verdade.

Como já mencionamos acima, o racismo como conhecemos hoje não se remota a

tempos antigos. Essa forma de “matar”<sup>12</sup>, é decorrente do século XV com o poder de dominação desenvolvido pelas nações europeias, como forma de destruir outras nações especialmente as do Continente Africano e Americano. O grande objetivo dessas sociedades europeias era o de além de consolidar seu poder econômico (nesse sentido era também a confirmação da estrutura mercantilista/capitalista industrial), também consolidar seu poder cultural e religioso. Economicamente o projeto necessitava de mão-de-obra barata onde o lucro deveria ser o máximo possível na exploração das terras invadidas; culturalmente era necessário impor seus costumes para anular qualquer tipo de reação onde essa aculturação foi imposta através da força bélica e religiosa, pois nesse momento a igreja católica, que passava por um duro golpe na sua estrutura com a Reforma Protestante, necessitava expandir seus dogmas já que na Europa já não possuía tanto espaço quanto antes.

A partir dessa montagem dominadora, utilizou-se perversamente de algumas situações interna de várias regiões, tanto nas Américas quanto na África, para conseguir em um pequeno espaço de tempo, mão-de-obra suficiente para desenvolver o lucrativo projeto de enriquecimento rápido e inquestionável. Utiliza-se nesse primeiro momento, fatores interno de conflitos para gerar algo grandioso. O fato de que já havia escravidão nos continentes invadidos não justifica mais o espantoso número de homens e mulheres escravizados durante o sistema escravocrata dos séculos XV, XVI e XVII, principalmente. Para legitimar tanta dor e violência, era necessário proteger todos os envolvidos nesse massacre de qualquer responsabilidade. Construiu-se uma verdadeira ideológica racista.

O racismo, parte estruturante da sociedade brasileira, foi constituído a partir de um conjunto de ideias elaboradas pela elite economicamente dominante, a fim de justificar a escravidão e a constituição de novas relações sociais no Brasil, **antes e** após a abolição. Esse conjunto de ideias vai compor dois movimentos ideológicos, aqui denominados como “ideologia de dominação racial” e “mito da democracia racial”. O primeiro, para justificar a escravidão; o segundo, para omitir os reflexos dessa escravidão para o negro brasileiro e o quadro das desigualdades raciais no Brasil. É preciso ressaltar que esses movimentos ideológicos, em diversos momentos, atuam ao mesmo tempo. (ROCHA, 2006)

A inferioridade desses povos usurpados, no caso aqui o foco nos povos vindos de África, foi desenvolvido ao longo dos séculos em questão, de várias maneiras. Primeiramente era necessário montar uma estratégia para mostrar que esses grupos não estariam, ainda, em estágio de se gerirem sozinhos, coisa que os europeus já possuíam (na visão deles). Sendo

---

<sup>12</sup> Termo usado por Cuti (2012) onde ele entende que o racismo é um sistema de morte pois mata a vítima de forma a deixá-la sem reações, na maioria das vezes, para combater o criminoso pois usa-se argumentos que não podem ser retirados nem escondidos como a cor da pele.

assim, a missão civilizadora tinha como desafio primordial o de salvar “aquela gente desprovida de inteligência”, sem habilidades natas aos seres humanos, aculturados, e sem capacidades de se gerirem enquanto grupo. Para Munanga (2012), essa estratégia de dominação passa pela desarticulação da identidade, onde os colonizadores irão usar basicamente três fatores de acabar com a identidade dos povos conquistados: fator histórico, linguístico e psicológico. O fator histórico é utilizado para a destruição e o afastamento da consciência histórica dos povos escravizados e seus descendentes. No fator linguístico estão presentes a perda da língua africana e imposição da portuguesa (no caso do Brasil), além dos traços culturais como cabelos e estilos musicais. O fator psicológico faz uma captura dos direitos ideológicos dos negros para serem substituídos por uma ideologia de identidade do branco. Ainda segundo Munanga, o fator histórico é o mais importante nesse processo por entender que ele é o fio condutor essencial para cada povo reconhecer seu passado ancestral o mais longínquo possível.

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. (MUNANGA, 2012, p. 12).

Além da questão histórica, outro fator muito forte para se legitimar a inferioridade do negro no Brasil, foi a tentativa de comprovar essa inferioridade através explicação nas ciências biológicas onde, haveria diferenças genéticas entre os seres humanos e que os negros eram, então, seres naturalmente inferiores. Sendo assim, justificaria todas as atrocidades investidas contra esse grupo de pessoas legitimado não só pelos intelectuais racistas do Brasil como Nina Rodrigues (1977), como também era fielmente acompanhado pela interpretação da igreja católica já anteriormente estruturada através dos sermões dos principais oradores da igreja, como José de Anchieta, Antônio Vieira e outros, no início do período colonial já expressavam a legitimação do escravismo negro.

Começando, pois, pelas obrigações que nascem do vosso novo e tão alto nascimento, a primeira e maior de todas é que deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios; e vos ter trazido a esta, onde instruídos na fé, vivais como cristão, e vos salveis. (VIEIRA, 1952, p. 138).

Ao fazermos essa análise, percebemos que a construção de mecanismos de dominação baseado na ideologia de inferiorização dos indivíduos fenotipicamente, culturalmente e religiosamente diferente, possui ideias semelhantes ao usado pelos romanos quando rotulavam

os povos que não estavam em seu poder, de que eram incultos e bárbaros. A explicação para essa legitimação se baseava no fato de que os chamados povos bárbaros não se enquadravam nos moldes de civilização estabelecidos pelos romanos, nos quais suas leis escritas e a formação de um código penal significava para eles, uma forma de demonstrar superioridade intelectual. Outros fatores também foram utilizados como a linguagem, a cultura, a organização burocrática de seu governo, entre outras. Mas mesmo com tantas atrocidades feitas por esses povos romanos a outros não romanos, não era a cor da pele que servia como base de superioridade e sim a forma de estrutura política, cultural e econômica. Percebe-se que nesse sentido, o formato de preconceito e discriminação criados pelos europeus do período moderno está bem além do criado pelos romanos onde estabelece uma forma de condenar para sempre suas vítimas, ou seja, não existe como mudar a cor da pele, é uma marca estabelecida para durar para sempre e herdada pelos seus descendentes.

Ideologicamente explicada a escravidão, a dominação ficava mais facilitada, pois criava-se um impedimento dos grupos escravizados de construírem forças suficientes para destruí-la. Mesmo quando as reações ocorreram como as fugas e organizações de quilombos com propósitos de contrapor as ideologias de dominação, o uso da força em combates diretos tanto na proteção dos quilombos como na ocupação de fazenda e libertação de escravizados, os boicotes ao trabalho escravo incendiando canaviais ou se embriagando para não serem explorados como força de trabalho, as mutilações no próprio corpo ficando inválido para o trabalho do eito, sabotando os engenhos na quebra de maquinários para não haver possibilidades de produção, mantendo as tradições culturais e religiosas (muitas vezes tendo que fingir aceitar as divindades católicas para cultuar os seus orixás), a manutenção da capoeira como símbolo de luta direta, entre outras; encontrou-se uma forma de minimizar sua importância reduzindo, muitas vezes, a meras tentativas de fugas ou sem propósitos de luta contra o regime vigente. (BRANDÃO, 1935; DIEGUES JR., 1968).

No outro plano ideológico, se encontra uma verdadeira organização dos intelectuais brasileiros para legitimar o poder de dominação dos grupos da elite econômica e social do Brasil em desenvolver a ideologia da Democracia Racial. Uma ideologia de que no Brasil não tínhamos problemas raciais, uma vez que os conflitos envolvendo negros e brancos não representavam uma constante no cenário nacional, ou seja, a questão racial no Brasil estava muito bem resolvida, onde a prática da miscigenação era muito comum, demonstrando, para seus defensores, que esse ódio tão presente em outros lugares como Estados Unidos da América e África do Sul, não era percebido no Brasil. Essa ideologia, em vigência até os dias atuais, foi muito bem elaborada e executada tendo o apoio das mais variadas instâncias do

poder brasileiro. Nesse sentido foram utilizadas formas de silenciamento da questão étnico-racial, fazendo do negro o único responsável pelo debate e resgate de sua identidade enquanto cidadão brasileiro. Sendo assim, o branco, ideologicamente positivado pelo seu passado de dominação e genocídio, não se responsabiliza pelo fato de termos uma exclusão do negro na sociedade brasileira onde para eles, esse debate “é coisa de negro”.

Atualmente essa ideologia da “Democracia Racial” vem perdendo forças, sofrendo uma fratura visível, com as constantes demonstrações de casos de racismo denunciados, principalmente, por grupos ligados ao movimento negro utilizando as redes sociais, onde demonstra que os grupos militantes estão mais atentos e denunciando como mais frequência os atos de racismo e discriminação racial tão presentes na mídia brasileira e os casos de flagrantes de crime de racismo exposto nos espaços de denúncias dos movimentos negros do Brasil como Correio Nagô e Mundo Negro. Mesmo com alguns significativos avanços, principalmente nos espaços legais de combate ao racismo como a Constituição de 1988 e a própria Lei 10.639/03, ainda encontramos essa ideologia muito presente nos discursos utilizados principalmente na mídia, considerada como um quarto poder, pela força de convencimento que tem. É nesse espaço que a ideologia racista consegue ter um grande êxito nos seus propósitos. O “lugar do negro” sempre se fez presentes nas programações e espaços da mídia brasileira, ou seja, o do serviço apenas braçal ou subalterno, com baixa autoestima, momentos de época remetendo ao período da escravização, estigmatizado e inferiorizado.

Não é preciso ir muito longe à historiografia para constatar o papel que o negro e a negra ocupam na mídia. Voltemos a pouco mais de uma década para retratar essa (re) construção midiática que tão bem reproduz o racismo brasileiro, mal disfarçado de “democracia racial”; mas que democracia é essa que insiste em colocar o negro e a negra numa condição vivida a mais de três séculos atrás?

Araújo (2001) realizou em 1994 uma pesquisa em que faz uma reflexão comparativa das produções midiáticas entre Estados Unidos e Brasil. Nela, percebeu-se um nítido contraste no desenvolvimento da mídia televisiva, por exemplo. Foi constatado que durante a pesquisa, os Estados Unidos apresentavam duas redes de TV a cabo específico para negros e durante a década de 1980 foi ao ar uma média de 130 programas com interesses específicos para a população negra. Enquanto isso, aqui no Brasil, nosso sistema midiático continua branqueado. Netinho de Paula (integrante do grupo musical Negritude Júnior), juntamente com alguns outros empresários, lançaram a proposta da “TV da Gente” em 2005 com sua programação destinada à população negra. Em apenas dois anos a TV da gente foi extinta “por falta de patrocínio”, segundo comentários em alguns sites. Dessa forma concordamos com o que

Araújo (2001, p. 246) nos fala sobre a inserção de um grupo étnico em determinados postos sociais:

Quando nós afro-brasileiros falamos de desigualdades raciais, ou da força da cultura negra na construção da “brasilidade”, percebemos que estamos afrontando um código proibitivo, do que não deve ser dito, lembrado ou nomeado, e que se opõe ao desejo das elites de construir um país moderno, de acordo com os modelos, valores e estéticas eurocêntricas, apagando a “mancha” da escravidão e os vínculos históricos com a África.

A fala de Araújo é um reflexo do que acontece com o negro e a negra nas instâncias televisivas e na indústria cultural, cujo padrão de estética e beleza era, e continua sendo, aquele que vemos diariamente nos outdoors espalhados pela cidade, em capas e matérias de revistas de alta circulação, nas novelas, programas de reality show, entre outros. Esse padrão segue uma cartilha racista de que para ser bonito é necessário primeiramente ser branco e de fisionomia europeia. Mas não qualquer europeu ele deve ser loiro e de olhos azuis. Nossas crianças crescem sabendo que para ser bonita tem que se parecer com a Barbie e no máximo com a Poly (bonecas famosas entre as meninas no Brasil). Ao contrário da população negra, que não se sabe até quando, continua marginalizada, tendo atenção mais dirigida quando nas páginas policiais, propaganda de combate a pobreza, algumas datas comemorativas e períodos festivos, como o carnaval, onde a mulher negra pejorativamente “brilha” na passarela do samba, sendo atração, passista, mulata (de mula), que todo turista quer estar junto.

Para ilustrar nosso debate, eis alguns casos ocorridos nas telenovelas e no programa do Faustão<sup>13</sup> já no início do século XXI para termos uma dimensão dos casos ocorridos diariamente na mídia brasileira. A escolha de falar sobre a Rede Globo não se deu aleatoriamente deve-se ao fato que,

A Rede Globo é líder de audiência no Brasil, cobrindo 98,44% do território brasileiro, sendo assistida diariamente por 120 milhões de pessoas. Não bastasse isso, a TV Globo é a quarta maior rede de televisão aberta do mundo, assim como também é a melhor produtora de telenovelas (SANTOS, 2010, p. 103).

Assim, os posicionamentos tomados pela Rede Globo possuem uma repercussão muito significativa, pois a mesma é acompanhada por uma parcela significativa da população brasileira. Os casos aqui abordados não são fatos isolados dentro da programação global. Outros casos explícitos de racismo e discriminação racial são muito comuns e corriqueiros. Basta vermos os intervalos comerciais e sua programação para percebermos que a

---

<sup>13</sup> Programa que vai ao ar todos os domingos a mais de 20 anos em horário nobre da televisão brasileira apresentado por Fausto Silva.

participação da população negra é mínima, e quando aparece quase sempre vem acompanhada de imagens negativas ou subalternas. Mesmo quando o negro aparece como protagonista, sempre há um jeitinho de se perder seu protagonismo durante os episódios.

Como nosso objetivo não é o de tratar de casos de racismo na TV Globo, só iremos mencionar dois fatos de protagonistas negros na referida emissora para ilustrar nossa ideia e ter uma base sólida de nossa proposta: na novela “Viver a Vida” a personagem Helena de Manuel Carlos, foi interpretada pela atriz negra Taís Araújo (pela primeira vez uma negra iria interpretar essa já famosa personagem do autor), o que se assistiu na sequencia da trama foi outro fato inédito na vida das Helenas de Manuel Carlos, a personagem negra foi perdendo seu “brilho” e espaço durante os capítulos da novela para outra personagem (branca), interpretada pela atriz Aline Moraes. Helena acaba a novela sem muita relevância, pois todas as atenções estavam voltadas para Luciana (Aline Moraes) e sua recuperação, pois a mesma havia ficado paraplégica após um acidente de ônibus ao qual Helena passa a se sentir culpada. Ainda durante a novela, algo chamou a atenção dos mais atentos, Helena é humilhada pela mãe da Luciana (na novela), onde foi dedicado praticamente 80% do capítulo aos xingamentos e agressões, inclusive físicos, onde Helena recebe um tapa no rosto, e pede perdão de joelhos por uma coisa que ela não havia cometido: deixar Luciana paraplégica.

Outro caso foi o vivido pelo ator Lazaro Ramos. O seu personagem inicia a trama como um Designer muito famoso e bem sucedido e no desenvolver da novela, (Insensato Coração) de Gilberto Braga, acaba se tornando um canalha sendo substituído pelo ator (branco) Antônio Fagundes que termina como par romântico com Camila Pitanga em um explícito posicionamento da TV Globo de que um casal negro não poderia terminar a novela juntos. O que se percebe nessas situações é que, o fato de um casal negro acabar como os protagonistas da novela, passaria a despertar nos atores negros um posicionamento de questionar seus papéis de subalternos corriqueiros; ou isso pode ter sido um posicionamento pessoal dos dirigentes da Rede Globo em não concordarem com a dimensão que tal protagonismo ocasionou.

Numericamente, a participação dos negros na programação das redes de televisão do Brasil é extremamente inferior se comparado a participação dos brancos. Isso inclui atores, apresentadores de telejornais e programas de auditórios, modelos de propagandas, entre outros. Podemos fazer uma reflexão sobre essa disparidade tão grande entre negros e brancos na mídia, quando analisamos os quantitativos da população brasileira. Os últimos dados do IBGE (2010) demonstram uma maior quantidade de negros e pardos comparados aos declarados brancos, onde mais de 96,7 milhões de pessoas se declaram negros ou pardos e 91

milhões se declararam brancos. As proporções que deveria ser pelo menos de 50% da presença negra não existem nas programações das TVs brasileiras.

O programa do Faustão que vai ao ar aos domingos, é protagonista constante de casos de racismo contra vários personagens negros do Brasil. Um desses casos ocorreu contra o cantor MV Bill onde em um quadro apresentado no programa (Dança dos Famosos) uma das juradas Ana Maria Braga, apresentadora da Rede Globo fez um comentário para justificar seu voto contra o cantor MV Bill – “achei que por ser negro você saberia dançar, essa coisa da raça, do gingado [...]”. Para a apresentadora (branca), o fato de MV Bill ser negro lhe dava o dom natural de saber dançar melhor do que os outros participantes do quadro (todos brancos). O caso repercutiu nas redes sociais e nas declarações do próprio MV Bill, o que fez com que a apresentadora Ana Maria Braga convidasse o cantor para o seu programa e tudo terminou em mais um discurso de que foi um mal entendido.

Outro ato de racismo proporcionado no referido programa do Faustão, foi protagonizado pelo próprio apresentador Fausto Silva que se referiu a um cantor, Péricles do grupo Exaltasamba, como negão feio. O fato ocorreu quando o apresentador fazia um comentário sobre a produção do seu programa, ter demorado muito a montar os instrumentos musicais para duas cantoras que iriam se apresentar no seu palco. Faustão usa a frase: “você estão demorando a trazer os instrumentos porque são duas mulheres bonitas, se fossem aqueles negões feios, como o Péricles do Exaltasamba, já teriam montado tudo”. Mas, o que proporcionou uma maior repercussão foi sem dúvidas a declaração de Rodrigo Lombardi ator da Rede Globo de Televisão. Convidado a participar como júri artístico na final de dança dos famosos (quadro do programa Domingão do Faustão), Lombardi faz uma comparação de atuação em palco entre dois artistas: Miguel Roncato, ator branco, famoso, finalista da dança, e Sammy Davis Jr, ator, cantor e dançarino negro norte americano, que segundo Lombardi, tal artista, teria influenciado em sua carreira profissional. Na frase que usa para antecipar a sua nota 10 ao ator branco e finalista do quadro do programa ele diz: “Moleque, tem um cara que eu sou muito fã desde que sou criancinha. Eu acho que foi ele que me fez ser artista, juntamente com meu pai. Era um cara que na sua época, “assim um negro, caolho, 1,50m chamado Sammy Davis Jr, que quando entrava no palco saía com 2m de altura, loiro de olho azul (*risos*) [...]”. Depois do comentário, o programa seguiu e no outro dia a manifestação de indignação foi muito grande nas redes sociais ligadas ao movimento negro. Com relação a Rede Globo, manteve-se silenciamento já esperado demonstrando seu posicionamento com relação aos casos de racismo e preconceito racial tão presentes na sua programação.

Apesar dos comentários que surgiram no entorno do “elogio” do ator no discurso, questiona-se: porque Lombardi não se pronunciou mediante esse episódio que se tornou polêmico? Orlandi (1995, p. 105) nos fala que “o silêncio não fala, ele significa”. Neste caso, a omissão do ator em esclarecer sua fala oportuniza aos telespectadores que assistiram ao programa fazer interpretações e compreensões nos múltiplos sentidos que o seu silêncio pode produzir. Vale salientar que nesse mesmo período Rodrigo Lombardi era protagonista de um folhetim novelístico de grande sucesso na TV Globo.

A construção de estereótipos negativos nos meios de comunicação, principalmente o televisivo, é a continuidade do projeto de dominação desenvolvido antes pelos europeus, quando necessitavam de seus escravos inferiorizados, e que atualmente possui um caráter de dominação da população negra enquanto mão de obra barata servindo ainda como mantenedores de um poder econômico, social e cultural dos brancos. Essa ideologia dominante possui ramificações muito bem articuladas entre si.

O uso da mídia é apenas uma delas. O fato de uma criança negra crescer sem possuir referências positivas de seu grupo étnico é o responsável pela negação de sua negritude. A educação também possui uma grande responsabilidade nesse processo de desaculturação (SAVIANI, 2007) dos alunos negros, mas, essa responsabilidade será assunto um pouco mais adiante.

O ponto analisado no próximo tópico, diz respeito a uma comparação feita em alguns momentos na História brasileira, onde demonstrava a disparidade de conflitos étnicorraciais no Brasil e outros países como Estados Unidos e África do Sul.

A necessidade de se explicar essas particularidades deve-se ao fato de que durante muito tempo, essa comparação foi feita com o propósito de demonstrar nossa “Democracia Racial”, uma vez que nos moldes de conflitos étnico-raciais ocorridos nos Estados Unidos, o Brasil estava longe de possuir esses conflitos tão explícito.

## **2.2 As particularidades do racismo no Brasil**

Não é necessário ser um militante ou um observador sensível aos problemas da violência no Brasil, para constatar diariamente nos noticiários dos jornais, que existe um grupo predominantemente de negros fazem parte das estatísticas de crime de homicídio. Os negros são maioria entre os assassinados e estão quase sempre em destaque nas páginas

policiais. O episódio descrito abaixo ocorre nas cidades brasileiras com mais frequência do que se imagina.

Um negro passa pela rua, bem vestido e bem apresentável, ele se dirige para um estacionamento de uma grande loja. Em sua trajetória, ele também passa por uma viatura da polícia que se encontrava estacionado perto dali. O “suspeito” foi em direção a um carro que estava estacionado; de repente ele ouve um comando:

- “parado e coloque as mãos na cabeça”!, disse o policial já com sua arma de fogo apontada para o “suspeito”.

O homem, que estava com uma jaqueta preta, pois fazia muito frio naquela manhã, coloca a mão dentro do bolso da jaqueta para pegar as chaves do seu carro, pois não havia motivos para que aquela frase fosse para ele. O policial dispara cinco tiros no “suspeito” atingindo suas costas e cabeça e ele morre ao lado de seu carro.

Essa história aconteceu na cidade de São Paulo no ano de 2004<sup>14</sup>, mas, poderia ter ocorrido em qualquer outro lugar do Brasil e é uma constante todos os dias nas nossas cidades, onde o fato de ser negro lhe dá perfil de bandido. Nas explicações policiais, casos como esse são apresentados como mal entendido, descuido e até mesmo culpabilizando a vítima pelo ocorrido. Mas, o acompanhamos com muita frequência, é que esses “mal entendidos” ocorrem diariamente e na grande maioria com pessoas negras.

Nosso país possui uma realidade vivida por inúmeros brasileiros que morrem todos os dias, vítimas do racismo que julga uma pessoa pela cor de sua pele. O conhecido racismo a brasileira possui suas particularidades e faz até os dias atuais uma verdadeira “limpeza” étnica nas cidades brasileiras. O fato de que cenas como essa descrita serem sempre associadas ao descuido, ao acaso ou quase sempre culpabilizando as vítimas pelo resultado trágico, pois o homem não deveria ter colocado as mãos no bolso da jaqueta, faz com que tudo pareça normal, onde morreu só mais uma pessoa.

As características do racismo brasileiro tornam-no mais perverso e mortal do que em outros lugares. Nosso racismo velado, que coloca o racista invisível aos nossos olhos, nos traz uma grande desvantagem nas formas de combate. É uma luta desleal: de uma lado as pessoas negras ou pardas, negros indisfarçáveis (MUNANGA, 2008), que sofrem todos os dias com as práticas racista (piadas racistas, imagens subalternas na mídia e materiais didáticos, olhares de reprovação e suspeitas, entre outras situações), do outro um grupo muito bem situado concreta e simbolicamente pelo imaginário brasileiro, os brancos, e que não necessitam levantar essas

---

<sup>14</sup> No Brasil, é muito comum instituições como a polícia caracterizar um suspeito apenas pela cor da pele. Nesse caso, o fato do homem negro se aproximando de carro não significa um ato comum, pois um negro não teria condições de possuir um carro e o que estaria fazendo próximo de um seria logo suspeita de roubo. No dia 21 de dezembro de 2012, o comando da polícia de Campinas em São Paulo lança uma ordem de serviço onde descreve: [...] “deve-se focar as abordagens a transeuntes e em veículos em atitude suspeita, especialmente indivíduos de cor parda e negra”. (Diário de São Paulo do dia 23 de janeiro de 2013).

discussões pois como disse Munanga em uma palestra realizada em Maceió-AL, no ano de 2010: “o tigre não precisa provar sua tigridade”.

Muitos continuam afirmando que não possuímos um conflito declarado entre brancos e negros (ou não brancos) no Brasil. Esses defensores da “democracia racial” levam em consideração o fato de não haver no Brasil, uma divisão concreta nos moldes referenciais dos Estados Unidos da América ou o da África do Sul no seu período de apartheid entre brancos e negros, onde o ódio explícito dá aos dois grupos motivações conflitantes. Dessa forma podemos nos perguntar: Como assim não temos um conflito declarado? Basta observarmos onde a população negra é maioria no Brasil. Os negros sempre estão um ou dois passos atrás dos brancos no Brasil quando se refere à posição de bem estar econômico, social, político, educacional, entre outros, e está sempre um ou dois passos a frente quando pensamos em falta de condições econômicas, social, político, educacional. Os negros são maioria nas favelas e morros, estão superlotando as prisões, são as vítimas dos homicídios, possuem as mais baixas escolaridades, ocupam os cargos de menor prestígio salarial, entre outras coisas. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2012:

Em 2006, a população pobre do Brasil correspondia a 23,8% do total, sendo a parcela de pobreza de 14,5% entre os brancos e de 33,2% entre os negros. Na faixa dos 10% mais pobres estão 63,4% de negros e 36,2% de brancos; e entre os 10% mais ricos, 74,1% são brancos e 24,3% são negros. Das famílias chefiadas por negros que recebem benefícios dos programas governamentais, 69,4% estão no Bolsa Família, 59,8% no Benefício de Prestação Continuada (BPC) e 8,3% no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). A taxa de desemprego de pessoas com 16 anos ou mais, em 2006, era de 5,6% entre homens brancos e de 6,9% entre homens negros. Já entre as mulheres a taxa de desemprego era de 9,6% entre as brancas e de 12,4% entre as mulheres negras. São favelados 2,2% dos homens brancos e 4,2% dos homens negros, e são faveladas 3% das mulheres brancas e 6,6% das mulheres negras. Não possuem geladeira 5,5% das casas chefiadas por homens brancos e 17% das chefiadas por homens negros, verificando-se a taxa de 10,9% na área urbana e de 43,2% na área rural. No caso das casas que não possuem máquina de lavar roupas, são 49,9% das chefiadas por homens brancos e 76,7% das chefiadas por homens negros, e de 72,5% na área urbana e de 94,5% na área rural.

O Brasil sempre possuiu um posicionamento ativo e indulgente a discriminação e ao racismo que atinge a população negra brasileira até os dias atuais. Tentou-se um articulado projeto de branqueamento físico (MUNANGA, 2008), buscou-se uma inferioridade biológica, utilizou – e ainda utiliza – a educação como forma velada de exclusão, desarticulou os movimentos negros organizados – o fato de utilizar a palavra afro e mestiço em substituição a negro é um fator importante nessa desarticulação (CUTI, 2012; MUNANGA, 2008).

Para Munanga (2008), o processo de branqueamento no Brasil começa com o estupro das negras escravizadas pelos senhores de engenho o que causou uma grande quantidade de pessoas mestiças. Essa forma de ver as relações de proximidade feita por Munanga vai de encontro a um discurso criado por Gilberto Freyre (1963) sobre a predisposição branca de se relacionar com as mulheres negras, provando que o Brasil vivia uma relação bem resolvida entre o negro, escravizado e o branco escravista. Diz Freyre (1963, p. 331): “[...] Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação de homem”. Freyre ainda nos traz outras demonstrações de que os crimes deflagrados pelos portugueses, na sua concepção, foram na verdade um favor para como os escravizados, pois lhes deu a mestiçagem.

O português não: por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. (FREYRE, 1963, p. 70 apud SANTOS, 2002, p. 153).

As visões com relação aos resultados dessa miscigenação são bem divergentes. No final do século XIX e início do XX, os teóricos como Nina Rodrigues (1977), Sílvio Romero (1975), Euclides da Cunha (1938), Oliveira Viana (1938), irão buscar explicações para a inferioridade do negro nos cientistas e teóricos ocidentais, europeus e americanos como o Conde de Gobineau (1853) e Houstin Stewart Chamberlain (1899). Dessa busca, surge a formação do nosso imaginário de brasileiro com base nas necessidades de compor no Brasil uma nação branca ou pelo menos não negra. Havia nesse contexto, segundo alguns pensadores desse período como os citados acima entre outros, dois problema a serem combatidos e retirados não só do imaginário, mas também do cenário brasileiro: o negro e o mestiço.

No negro estava a inferioridade nata dos africanos que necessitava ser provada não só pela via da Antropologia, mas também pela Medicina, onde era necessário expurgar de uma forma ou de outra qualquer vestígio da participação negra na formação do povo brasileiro. O mestiço ou o pardo significava para esses teóricos, principalmente os citados acima, uma verdadeira degeneração do sangue brasileiro, pois significava todo atraso intelectual e cultural do Brasil uma vez que era uma mistura que não deveria ocorrer.

O racismo ideologicamente criado nesse período vai servir como base de toda dominação da elite brasileira. Ao fazer do mestiço um eterno errante, deslocado-o de sua

identidade e fazê-lo um eterno perseguidor do ideário de ser branco, seja nos casamentos, seja nos atos ou até mesmo na negação de pertencimento, essa elite branca desenvolveu a mais brilhante estratégia de dominação onde separa os negros dos menos negros e assim, encontra um grande aliado nesse processo de branqueamento de acabar com a população negra no Brasil.

Tornar o mestiço um aliado no ideário de branqueamento, não significa aceitá-lo como igual ou trazê-lo a participar dos benefícios ganhos com a posição conquistada pelos brancos ao longo da história criminosa no Brasil. Significa um projeto de transição da passagem do negro para o branco que para uns levaria menos tempo (um século) e para outro mais tempo (um, dois ou até mesmo três séculos), mas, que resultaria no propósito: o de branquear o povo brasileiro.

Mesmo essa mestiçagem sendo colocada por alguns teóricos da época como negativo, pois estaria misturando um sangue inferior (dos negros) com o superior (dos brancos), também havia a defesa de que essa mistura resultaria na predominância do elemento branco, pois haveria uma superioridade desse sangue na mistura o que resultaria em algumas gerações na eliminação do indivíduo negro e a sobrevivência do indivíduo branco. Entre esses defensores estavam Sílvio Romero (1975) e João Batista Lacerda (1911), que defendia a ideia de que a mistura das três raças (branca, negra e índia), haveria o nascimento de uma nova raça brasileira com predominância do sangue branco onde “o processo de mestiçagem, do qual resultará a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural do branco e o desaparecimento dos elementos não brancos”. (MUNANGA, 2008, p. 49). Oliveira Viana descrevia essa superioridade como algo natural onde a predominância do elemento branco sobre o negro era conhecido como um verdadeiro “Darwinismo Social”, onde os mais forte e hábeis (os brancos) sobreviveriam e sobressaiam aos fracos (os negros). (MUNANGA, 2008, p. 69).

Na tentativa de eliminar de uma vez com o negro na sociedade brasileira, a elite pensante branca do Brasil, vai desenvolver formas de desestruturar qualquer tipo de articulação com base na identidade negra brasileira. Dessa forma, eles criam um formato de mestiço ou mulato que irá se aproximar cada vez mais do ideário de ser branco. Dessa forma, chega-se ao limite de subdividir esse grupo de mestiços ou mulatos em inferiores e superiores, ou seja, mesmo tendo se aproximado do branco, ainda haveria uma inferioridade entre os chamados atualmente de morenos.

Os mestiços inferiores – os que, por virtude de regressões atávicas, não têm capacidade de ascensão, nem desejo de operar essa ascensão – estes, sim, é que ficam dentro do seu tipo miscigenado. Na composição do nosso caráter coletivo entram, mas apenas como força repulsiva e perturbadora. Nunca, porém, como força aplicada a uma função superior: como elemento de síntese, coordenação, direção. (VIANA apud MUNANGA, 2008, p. 67).

O racismo no Brasil irá percorrer os mais diversos campos do conhecimento, tendo como um dos grandes objetivos desarticular e impedir que ocorra qualquer forma de reação por parte dos grupos inferiorizados na luta pelo resgate de seus direitos enquanto brasileiros que foram renegados enquanto cidadãos. Nesse contexto, destacamos além da miscigenação imposta com o estupro das mulheres negras como forma de branqueamento, a busca por uma inferioridade biológica, trazendo o elemento negro africano como o responsável por uma incapacidade e inferiorização natural. Segundo o imaginário dos teóricos e intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX de base positivista como Nina Rodrigues, acreditavam nessa inferioridade natural do negro pelo fato de que na África não ter havido “civilização” de origem negra (SANTOS, 2002, p. 143). Dessa forma, a maior contribuição do negro africano para o povo brasileiro teria sido sua inferioridade enquanto povo, herdado pelos negros brasileiros, que deveria ser combatido de várias formas inclusive da forma da lei. Para Nina Rodrigues, o fato de haver uma degeneração ou uma contaminação do sangue negro africano com suas “mazelas”, estava claro que nas misturas de onde se origina o povo brasileiro ou o negro brasileiro, haveria também uma característica nata para o crime de onde surgiria o caos tão temido pelos positivistas aqui representados por ele. Dessa forma, sugere que haja para as chamadas “raças inferiores”, um atenuante penal, pois para esses grupos (negros, índios e mestiços), não há capacidade “psíquica, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre-arbítrio”. (RODRIGUES apud MUNANGA, 2008).

O negro é analisado nesse período como objeto de pesquisa do branco, sendo sempre observado através de seu local de escravizado, onde esses pesquisadores (GOBINEAU (1853), RODRIGUES (1977), VIANA (1938), BRANDÃO (1935), irão mostrar que a explicação da inferioridade do negro brasileiro está ligado ao fato de ter herdado essa posição dos negros africanos, uma vez que isso era natural e inquestionável. Dessa forma, ao estudar esse negro, já não mais escravo, mas inseridos na sociedade de classe, livres, é demonstrado que não há nenhuma ligação entre a miséria vivida pelos negros e mestiços (pardos) e o racismo desenvolvido no Brasil que buscou de todas as formas eliminar esse grupo da sociedade brasileira. O que buscam explicar é o fato de que a negatividade existente na história dos negros no Brasil deve-se ao fato de que foram submetidos a condição de escravos,

pois há nesse sentido um fator de inferioridade natural, e que resultou em um grupo de pessoas descendentes desses negros, conseqüentemente, pessoas pobres e miseráveis. Não estão explicadas aqui as mais diversas formas de aniquilação e genocídio aos quais os negros brasileiros tiveram que se submeter.

A suposta “PAZ” entre negros e brancos no Brasil, deve-se a comparação feita pelos intelectuais brasileiros como Gilberto Freyre e Oliveira Viana, com os conflitos raciais promovidos nos Estados Unidos e a outros países como África do Sul. Os conflitos explícitos ocorridos nesses países criavam a impressão, para pensadores como Gilberto Freyre e Oliveira Viana, de que as tensões raciais não teriam atingido o Brasil. Dessa maneira, teríamos aqui uma “Democracia Racial”, onde negros e brancos viveriam em plena harmonia. Talvez a justificativa mais comum no Brasil sobre não haver conflito racial, seja o de que aqui não exista o negro. Esse discurso é muito comum entre os que não querem discutir as relações étnico-raciais brasileiras. Engana-se quem pensa que esse tipo de discurso está presente apenas no senso comum. O discurso de que não sabemos no Brasil quem é negro ou branco, pelo nosso “hibridismo” ou miscigenação, não se sustenta mais pelo fato de que existem espaços bem delimitados onde temos maioria de negros e onde temos maioria de brancos; nesse sentido, podemos destacar a facilidade em que as instituições públicas, principalmente, possuem em descrever quem é negro e quem não é no Brasil. Basta analisarmos o racismo institucional para percebermos como o ele está presente na sociedade brasileira; o tratamento dispensado a um branco é diferenciado de um negro em várias instituições como: em hospitais, tribunais (com penas mais brandas para brancos para os mesmos crimes), abordagens policiais, nas instituições de ensino, entre outras.

Nos Estados Unidos, o conflito declarado entre negros e brancos demonstravam explicitamente uma divisão de direitos entre esses grupos. De um lado grupos brancos racistas representados pela Ku Klux Klan, do outro organizações negras como os Panteras Negras (século XX), tinham seus posicionamentos bem definidos quanto seus interesses particulares, e buscaram de forma explícita o posicionamento ativista durante seus conflitos. Desse conflito resultaram as grandes organizações negras de combate ao racismo e a discriminação racial e o surgimento de grandes líderes negros como Malcon X e Martin Luther King. Foram organizadas universidades para negros e grandes bairros habitacionais de predominância negra, onde havia a possibilidade de criar estruturas organizacionais de lutar e combater o racismo. É evidente que a luta dos negros nos Estados Unidos não foi de forma algumas facilitada por esse motivo. Não é propósito nosso dizer que o racismo nos Estado Unidos é menos agressor do que no Brasil. Não existe graus de perversidade no racismo. Qualquer tipo

de agressão racista possui grande significado, seja ela, piadas racista, racismo institucional, agressão direta, indiferenças, entre outros tipos de discriminação racial.

No Brasil, por outro lado, a negação desse tipo de conflito, nos traz uma grande desvantagem onde o discurso politicamente correto e o racismo silencioso, trazem danos irreparáveis, pois não se pode combater aquilo que não se pode ver. Pelo menos não é visto pelos que não convivem com a presença constante do racismo. O que chamamos de “racismo a brasileira” é justamente esse silenciamento criado em torno dos conflitos raciais, onde mesmo sendo constitucionalmente penalizado como crime inafiançável ainda não tem nenhum caso de prisão e permanência de um criminoso racista no país. Nosso sistema jurídico ainda não foi sensibilizado quando a gravidade de um crime de racismo, onde se transforma esse tipo de ato em crime de injúria<sup>15</sup>.

O entendimento baseado nas denúncias constantes dos militantes dos movimentos negros brasileiros e os grupos ligados a defesa de uma sociedade justa e igualitária em direitos e deveres, passou a lutar por uma reparação histórica entre negros e brancos, trazendo algumas experiências desenvolvidas justamente nos Estados Unidos e até mesmo na África do Sul em seu momento de Apartheid, para o Brasil com as Ações Afirmativas.

O próprio Sistema de Cotas, desenvolvido no Programa de Ações Afirmativas no Brasil, possui uma versão parecida com a desenvolvida nos Estados Unidos. Os críticos desse sistema querem demonstrar que não houve fatores positivos nos Estados Unidos e que não daria certo também no Brasil. Essa crítica não possui fundamentos, pois, nunca tivemos tantos negros fazendo parte da Educação Superior no Brasil onde os benefícios primeiros é o de termos pessoas servindo como referencial para que outros negros possam almejar um espaço em cursos superiores antes visto como pertencentes apenas a pessoas brancas.

Diante de todas as condições de racismo e particularidades desenvolvidas no Brasil em relação aos negros, trazemos uma realidade um pouco mais próxima dos objetivos desse trabalho ao analisar como ocorre o fenômeno racista nas Alagoas. Sendo um Estado da Federação, parece ser obvio que Alagoas também possuísse uma estrutura racista. Mas, o que poucos sabem é a contribuição dos intelectuais alagoanos para a manutenção desse racismo brasileiro, inclusive desmontando o caráter ideológico de Palmares contra o sistema escravocrata, fazendo de um dos grandes movimentos de combate ao escravismo e lutar pela liberdade um mero agrupamento de negros fugidos sem grandes propósitos. Apesar disso, o grande percentual de negros e pardos do Estado de Alagoas (cerca de dois terços da população

---

<sup>15</sup> Discutiremos essas particularidades do Sistema Judiciário mais adiante com mais precisão.

alagoana se auto declaram preto ou pardos)<sup>16</sup>, mostra a importância de se abordar à temática das relações étnicorraciais, para entender melhor, os motivos de sermos um Estado com tanta pobreza e que ainda vive uma limpeza étnica explícita nos dias atuais.

### **2.3 Racismo e antirracismo na terra dos marechais: um olhar para Alagoas**

Bem antes de ser conhecido como “a terra dos marechais”, Alagoas já possuía outra história: a de luta e conquistas. A terra da liberdade possui uma das maiores representações de luta contra a escravidão no Brasil, se não das Américas, que foi o Quilombo dos Palmares. Líderes dessa verdadeira organização social, um Estado (a República dos Palmares), tiveram suas identidades mantidas em sigilo durante séculos. Guerreiros palmarinos como Acotirene, Dandara, Ganga-Zumba, Aquatume, Ganga Zona, Ganga Muiça, Acaiúba, Tocolo, Andalaquituche e Zumbi, foram feitos inimigos do Estado brasileiro durante a maior parte de nossa história e alguns deles nunca foram nem citados como integrantes do Quilombo dos Palmares sendo simplesmente esquecidos. (FONSECA JÚNIOR, 2000).

Iniciado ainda nos primeiros anos de escravidão no Brasil (1630), Palmares resistiu durante décadas às inúmeras investidas do Estado Brasileiro, demonstrando grande agilidade e organização tática. Atualmente, boa parte dos moradores da cidade de União dos Palmares não se dá conta da dimensão histórica e do significado daquele lugar. A historiografia oficial, não dá os devidos créditos da importância de Palmares para a sociedade brasileira. O sistema complexo de organização tática pode ser demonstrado no fato de o Quilombo dos Palmares ter resistido durante quase um século e ter deixado, mesmo com a sua destruição total, os vestígios da resistência sendo passado quase que na sua totalidade através de uma História Oral. O símbolo maior de Palmares atualmente é a Serra da Barriga, provavelmente utilizada como ponto estratégico de observação e lugar tático de luta em confrontos com as tropas do governo brasileiro.

A destruição de Palmares ocorre ainda em um período em que Alagoas pertencia a capitania de Pernambuco sendo que sua emancipação política só ocorreria no dia 16 de setembro de 1817. Alagoas, como a maioria das províncias do Nordeste Brasileiro, conviveu com o sistema agrário e mão de obra escravizada: o *Plantation*. As grandes propriedades

---

<sup>16</sup> Dados do IBGE de 2010.

alagoanas tiveram, e tem até os dias atuais, uma produção monocultora baseada na cana-de-açúcar onde para se manter uma riqueza de seus proprietários necessitam de exploração trabalhadora de grandes proporções. A estrutura dos engenhos de açúcar desenvolvidos em Alagoas também não foram tão diferentes dos inúmeros engenhos espalhados pelas outras localidades do Brasil. Então, o que diferencia o atual Estados de Alagoas em comparação aos outros Estados da Federação Brasileira? Como o racismo alagoano atuou e atua na sua discriminação contra os negros e as negras? Qual a importância do ativismo negro alagoano no combate ao racismo e a discriminação racial no Brasil?

Os antigos engenhos de açúcar se transformaram em grandes Usinas de Açúcar e Alcool. A grande propriedade continuou sendo a maior riqueza dos atuais senhores, “os doutores” da cana, os trabalhadores deixaram de serem escravos para serem assalariados, ou como são conhecidos: os “boias frias”<sup>17</sup>.

O racismo alagoano não se formou muito diferente do ocorrido no Brasil como um todo, onde buscou-se também mascarar os atos discriminatório contra a população negra, sendo silenciado, principalmente pelos intelectuais e escritores que faziam parte da elite alagoana. Também descrevem essa elite, que foi o escravocrata do sistema em Alagoas, como o redentor do povo escravizado, sendo também apontada como protagonistas do processo abolicionistas da escravidão na Província Alagoana. Os diversos crimes contra a população negra na região alagoana foram descritos pelos intelectuais alagoanos como sendo raros dentro de uma normalidade de passividade do povo escravizado com a condição de escravo.

Contemporâneos de Nina Rodrigues e Gilberto Freire, os alagoanos Manuel Diegues Júnior (1968) e Alfredo Brandão (1935), falam sobre o negro em Alagoas e fazem uma descrição do africano, fazendo uma análise preconceituosa de que haveria uma inferioridade nata ao africano que termina sendo incorporada pelo negro brasileiro. Para eles, o que vai diferenciar esses dois grupos de negros (africanos e brasileiros), é o fato de que no Brasil o negro vai receber de seus senhores uma formação religiosa e educacional que fará com que esse indivíduo deixe a barbárie nata do africano que agora não existe mais, pois fora diluído com a miscigenação, e transforme-se em alguém menos irracional digno de ser amigo de seu senhores.

Dessa forma, os citados autores alagoanos, Diegues Júnior e Brandão, vão estudar o negro como um objeto, um conformado com sua condição de inferior, passivo, e que possuía condições melhores do que os assalariados atuais, onde a causa de sua posição social de

---

<sup>17</sup> O nome se dá pelo fato de que os trabalhadores do corte da cana saírem muito cedo para as lavouras, suas refeições ficam frias quando os mesmo vão se alimentar após um longo e exaustivo período de trabalho.

pobreza deve-se unicamente ao fato de estar diretamente ligada a posição escrava de seus antepassados, ou seja, o fato de a maioria populacional alagoana, que vive na miséria, ser de origem negra ocorreu pelo fato de os negros escravizados não poderem ascender socialmente por sua condição de escravo em um sistema extremamente fechado e estruturado na agricultura de grandes propriedades privadas.

Na versão de alguns desses autores alagoanos como Alfredo Brandão, Manuel Diegues Jr., José Fernando de Maya Pedrosa, o Quilombo dos Palmares foi apenas uma representação cultural sem nenhuma posição ideológica (PEDROSA, 1986), minimizando o formato da luta organizada de cunho político e da resistência ao formato do sistema escravocrata vigente nesse período. A participação negra na formação do povo alagoano está sempre associada ao folclore. Mesmo o Folclore nos dias atuais não são devidamente reconhecidos como um patrimônio histórico do povo alagoano, pois nossos mestres folcloristas vivem na verdadeira miséria sem apoio governamental para se manter enquanto história viva da cultura alagoana. Eles são chamados a representar o Estado quando é de conveniência da elite alagoana nas datas comemorativas e apresentações para turista ver.

O racismo desenvolvido em Alagoas sempre seguiu a cartilha ideológica do construído no Brasil por seus vários criadores já mencionados acima. As elites alagoanas possuíam um posicionamento de intolerância bem marcante e presente na historiografia brasileira, uma vez que os autores que se propuseram a investigar o negro em Alagoas possuíam uma representatividade nacional muito grande como Graciliano Ramos e Manuel Diegues Júnior. Esses escritores e intelectuais alagoanos, claro que houve outros, apresentaram de seus jeitos, os negros alagoanos para o cenário nacional. A inferioridade dos negros está sempre presente nesses escritores que representam o negro como seres incapazes de possuir uma intelectualidade e responsáveis pela situação de pobreza em que se encontram.

Para termos uma proporção do racismo e do preconceito vivido no Estado de Alagoas, podemos destacar um fato, que só bem recente ganhou uma versão crítica do ponto de vista da análise negra: o Quebra de Xangô em Alagoas. A intolerância religiosa para com as religiões de origem africana ou afro-brasileira sempre estiveram presentes na historiografia brasileira, demonstrando uma verdadeira abominação da população branca que via e reproduziam essas religiões como sendo coisa do demônio ou bruxaria. Em Alagoas uma verdadeira demonstração de poder e preconceito racial, pois essas religiões eram de grande maioria de seguidores negros, ocorre no início de século XX quando houve a invasão e destruição da maioria dos terreiros de Candomblé (as Casas de Xangô), organizada pela elite alagoana e executada pela polícia, onde foram presas e mortas várias mães, pais e filhos de santo. Os

escritores alagoanos que descrevem esse fato, como é o caso de Alfredo Brandão (1935), traz o ato criminoso como um movimento político ocorrido em 1912, e executado por populares exaltados:

Durante o movimento político de 1912, populares exaltados invadiram as casas de xangô e num verdadeiro furor iconoclasta arrebataram e arrebataram os ídolos, depredaram os centros das sessões, prenderam e surraram os pais e mães de santos e quase extinguiram o culto. Dizemos quase porque ainda hoje esses ritos são celebrados, embora muito reservadamente. (BRANDÃO, 1935, p. 23).

Dessa forma, percebe-se que a construção do imaginário do negro em Alagoas, traz uma negatividade tanto na questão da inferioridade, como o de silenciamento e inversão dos fatos fazendo da população negra a responsável por sua situação enquanto escravizada. Ao fazermos esse breve levantamento histórico da condição do negro descrito pelos escritores alagoanos pode-se refletir que nossas escolas e instituições ligadas a educação também foram influenciadas por esse discurso muito bem elaborado e difundiu essa visão nos espaços escolares. As crianças negras não se identificam como protagonistas de suas histórias, pois o referencial abordado em sala de aula ainda possui identidade branca de grandes heróis responsáveis pelo fim da escravidão, por exemplo, e os redentores dos negros.

A intolerância religiosa demonstrada no Quebra de Xangô de 1912, não pode ser descrita como um caso isolado onde a população, e não o poder político católico, tiveram culpa. O Quebra foi um ato criminoso de intolerância religiosa e racial, onde se buscou eliminar as religiões de matrizes africanas no Estado de Alagoas destruindo e matando pessoas. “Foi uma agressão física aos terreiros e a seus líderes religiosos, que dificultou a afirmação afro-religiosa na cidade [...]” (CAVALCANTI, 2008, p. 9). Para podermos comprovar que o fato ocorrido em 1912 não foi um ato isolado de algumas pessoas, presenciamos em pleno século XXI em dezembro de 2012, coincidentemente cem anos depois do Quebra de Xangô, a intolerância religiosa explícita dos órgãos governamentais da cidade de Maceió, onde se buscou impedir ou limitar as manifestações de comemoração ao dia de Iemanjá (dia 8 de Dezembro), realizados todos os anos na Praia da Pajuçara em Maceió Alagoas. O ocorrido teve grandes repercussões onde depois de muita luta, por parte dos ativistas das religiões afro-brasileiras, o governo teve que recuar. Poucos dias antes, no mês de novembro, também tivemos outro ato de intolerância racial protagonizada, dessa vez pelo governo estadual, onde o governador do Estado de Alagoas antecipou o feriado do dia 20 de novembro para o de 16 de novembro de 2012, impedindo dezenas ou centenas de pessoas a participarem dos atos contra o racismo e as intolerâncias, ocorridas principalmente na Serra

da Barriga. Analisando dessa forma, podemos perceber que as práticas contra as manifestações culturais, políticas e religiosas de origem negra brasileira, ainda são alvos de perseguições escancaradas e que só não são enxergadas pelos defensores da “Democracia Racial” e pelos racistas de plantão.

É preciso destacar a reação da comunidade negra através de seus militantes. Eles reagiram de forma concreta tanto no episódio das comemorações do 8 de dezembro quanto no 20 de novembro. As denúncias contundentes e na mídia e os protestos na Serra da Barriga, demonstraram que apesar de ainda termos muito a conquistar, possuímos um grupo negro consciente de sua luta que deve ser constante para que os racistas de Alagoas não se sintam livres para fazerem o que quiserem.

Em um Estado que possui cerca de dois terços (2/3)<sup>18</sup> da população que se auto declara pardo ou preto, é visível a limpeza étnica causada principalmente pelo descaso do poder público quanto a projetos de incentivo a educação e ao emprego, sendo que boa parte dessa população está na penitenciária, nos morros e servindo de mão de obra barata nas lavouras de cana de açúcar do Estado de Alagoas. O quadro da violência mostra essa limpeza étnica iniciada nos pós abolição e que continua com bastante força nessa sociedade.

Em todo Brasil, segundo o Mapa da Violência, a tendência é cair o número de assassinatos entre brancos e aumentar entre negros. De 2002 até 2010, o universo de vítimas brancas reduziu 27,5%; caiu de 18.852 para 13.668. No mesmo período, o número de negros assassinados cresceu 23,4%, passando de 26.952 para 33.264. **Em Alagoas, a diferença impressiona ainda mais. Em 2002, segundo a pesquisa, 107 brancos foram vítimas de homicídios no Estado. Em 2010, este número caiu para 43, uma redução de 59,9%. Já a população negra exterminada passou de 650 em 2002 para 1.690 em 2010. Em apenas oito anos, o número de vítimas negras em Alagoas aumentou 160%.**<sup>19</sup>

A violência contra negros e pardos no Estado de Alagoas chegou ao ponto de ser colocado como prioridade nos planos do Governo Federal com um projeto chamado de “Juventude Viva”. O objetivo desse projeto é o de diminuir o alarmante número de homicídios envolvendo negros no Estado de Alagoas e principalmente nos municípios de Maceió, Marechal Deodoro, União dos Palmares e Arapiraca.

Com investimentos de R\$ 70 milhões por parte do governo federal e logística oferecida pelas oito secretarias estaduais envolvidas no Juventude Viva, inicialmente serão beneficiadas na primeira fase do Plano quatro cidades: Maceió, Arapiraca, Marechal Deodoro e União dos Palmares.

<sup>18</sup> Dados do IBGE 2010.

<sup>19</sup> Jornal Gazeta de Alagoas de 18/12/2011.

O Plano é uma parceria do Governo Federal, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, da Secretaria-Geral da Presidência, da Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (Seppir), do Ministério do Trabalho e Emprego, juntamente com oito secretarias de Estado do Governo de Alagoas. As ações têm o objetivo de reduzir drasticamente os crimes contra a juventude negra que representam, atualmente, mais de 70% das vítimas, segundo dados recentes no mapa da violência no Estado. (BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2012).

Continuando com a linha de raciocínio da necessidade de combater o mais rápido possível os altos índices de violência contra a população negra do Brasil, leva-se em conta os dados preocupantes realizados pelo Ministério da Saúde do Brasil que apontam a seguinte realidade:

O esforço é mais do que necessário. Dados do Ministério da Saúde apontam que mais da metade (53%) dos homicídios registrados no Brasil vitimam jovens - e entre estes, 75% são negros. Além disso, na última década, o assassinato de jovens negros saltou de 14.055 em 2000 para 19.255 em 2010, um aumento de quase 50%. Na contramão, portanto, das mortes dos jovens brancos que diminuíram de 9.248 para 7.065 no mesmo período. (maceio.id5.com.br, set. 2012).

Esses dados são importantes para termos uma noção de como está a situação caótica da população negra no Estado de Alagoas. O simbolismo negativo trazido pelos noticiários, onde o negro só aparece nas páginas policiais, faz com que nossas crianças não queiram se identificar com as imagens trazidas até elas, onde negros são os miseráveis da cidade, moram em sub-moradias, tem menores índices de escolaridade, estão desempregados ou tem sub-empregos, estão sempre vinculados a crimes de roubo e assassinatos (tanto sendo vítimas quanto réus). Isso é demonstrado como algo comum e fica implícito de que elas estarão de uma forma ou de outra, se encaminhando para o mesmo destino trágico. Poucas das nossas crianças já visitaram a Serra da Barriga, mesmo as que moram em União dos Palmares, cidade onde fica localizada a Serra. Outras nem sabem o verdadeiro significado de Palmares, local de luta e resistência ao sistema escravista e opção de outro modelo de organização social e política, tão importante para a História do Brasil. A desvalorização da historiografia alagoana para com seu passado de luta do negro, é resultado de um silenciamento e um grande receio por parte da elite alagoana de permitir que essa população se identifique enquanto construtora de sua própria história.

O modelo político e social de Alagoas ainda é organizado com estratégias de cunho paternalista e patriarcal que cultivou o sentimento de pertencimento dos grupos pobres da sociedade alagoana aos chamados atualmente de “doutores da cana”. Esses doutores (ex-senhor de engenho) mantêm, através de mãos de ferro, seu poder sobre uma população

empobrecida e relegada a viver do que esses grupos da elite permitem que possam ter. Na sua grande maioria, esses grupos de pobres são negros e pardos que vivem do corte da cana e de trabalho compulsório. Há uma organização política, que não é exclusividade de Alagoas, que mistura cargos públicos com setores privados. Os mesmos que são beneficiados com a exploração de mão-de-obra barata são os mesmos que estão responsáveis por levar o desenvolvimento, em termos de empregos e melhoria de vida da população, para o Estado, ou seja, há um impedimento explícito de proibição de entrada de empresas que possam concorrer com o poder dos “doutores da cana”. Conseqüentemente, possuímos uma população empobrecida e dependente quase que exclusivamente do poder público, que na verdade é também o poder privado, pois os representantes legais do povo (vereadores, deputados, prefeitos, senadores e governador), são na grande maioria proprietários dos setores privados do Estado de Alagoas.

### 2.3.1 Reação Alagoana ao Racismo: conquistas das militâncias negras de Alagoas

Diante de tantas barreiras oferecidas pelos poderes constituídos pelas elites alagoanas, temos na contramão desses fatos as constantes lutas pelas pela igualdade de direitos e oportunidades entre negros e brancos no Estado de Alagoas oferecido pelas militâncias negras. Cabe nesse momento destacar as constantes participações de militantes dos movimentos negros de Alagoas na busca por soluções concretas para o problema do racismo formando uma grande luta e conquistando alguns espaços na visibilidade do povo negro para conseguir seus direitos. Foi o caso da formação da Secretaria Especializada de Defesa e Proteção das Minorias do Estado de Alagoas, iniciada em 2001 e extinta por falta de verbas em 2006 (PACÍFICO, 2011, p. 66) de cunho estadual ligada ao Ministério da Justiça tendo a frente um militante negro professor Zezito Araújo que como secretário estadual desenvolveu projetos de valorização do povo negro em Alagoas e participou ativamente no processo de implantação do Sistema de Cotas das Ações Afirmativas da Universidade Federal de Alagoas. Ainda como secretário Zezito Araujo desenvolveu em parceria com outras instituições o “Disque Racismo”, com o objetivo de agilizar e dar visibilidades ao problema racial no Estado. Esteve a frente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) de Alagoas. Na Universidade Federal de Alagoas foi um dos responsáveis por colocar a matéria História da

África como obrigatória no currículo do curso de História, além de ministrar matérias eletivas sobre História do Escravismo e da Lei 10.639/03.

Existem especificidades na importância da implementação da Lei 10.639/03 em Alagoas. O Estado teve importantes momentos do movimento negro no seu espaço de combate direto aos direitos de igualdade racial e conquistas de espaços significativos no campo político e educacional. Além de termos em território alagoano a representação maior de combate ao sistema escravista do país (Palmares), também ocorreram grandes momentos de construção de lutas nos meios culturais e sociais sob liderança dos negros de Alagoas. No período do final da década de 1970, iniciam-se as primeiras entidades organizadas com propósitos de lutar contra a discriminação racial em Alagoas: a Associação Cultural Zumbi. Junto a ela nós tínhamos ainda entidades como a União das Mulheres de Maceió (UMMA), representando a luta da mulher em Alagoas, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que se voltaria à questão indígena. (SILVA, 2006).

O tombamento da Serra da Barriga nos anos 1980 possui um significado impar na historiografia do movimento negro alagoano, pois reuniu durante um bom tempo, as atenções desses grupos para o Estado sendo este colocado no centro das atenções durante esse período de tombamento pela importância que a Serra possui para os movimentos negros não só do Brasil, como de todas as Américas por possuir o simbolismo do espírito de luta e resistência ao sistema escravocrata. Para Silva (2006):

O surgimento de organizações, no processo de abertura política, que reivindicavam a causa negra no Estado de Alagoas está diretamente ligado ao processo de discussão referente ao tombamento da Serra da Barriga, como afirma um de seus militantes **Zezito Araújo**: “[...] nos anos 80, quando o movimento se organizou, inclusive ele surgiu como resultado da presença de vários segmentos negros do Brasil aqui [...] pra discutir a Serra da Barriga [...]”. Grifo nosso.

Através dessas informações, podemos identificar a importância da Serra da Barriga não só no período do Quilombo dos Palmares durante as lideranças de Acotirene, Ganga Zumba e Zumbi. Esse significado ultrapassa o tempo para reunir o movimento negro em Alagoas, com a presença de lideranças do movimento negro alagoano para consolidarem sua presenças em território alagoano..

Durante as década de 80 e 90 e posteriormente na primeira década do século XXI, ocorreram a formação e atuação de alguns grupos do movimento negro organizado no Estado de Alagoas. Entre esses grupos, temos alguns voltados para as questões culturais e artísticos, outros de cunho religioso, bem como entidades como coordenações, núcleos e fóruns. A partir

desse momento pós-tombamento da Serra da Barriga, Alagoas vê surgir: Núcleo Brasileiro de Entidades Negras de Alagoas (NEAB/AL), Centro de Cultura e Cidadania Malungos do Ilê, Mirante Cultural: um Quilombo chamado Jacintinho desenvolvido pelo grupo Quilombos, Agentes de Pastoral Negros, Centro de Cultura e Estudos Étnicos Anajô, Comissão de Jornalistas Pela Igualdade Racial (Cojira-AL), Núcleo de Cultura Afro-Brasileira Iyá Ogun-Té, Coordenação de Entidades Negras de Alagoas (CENAL) posteriormente Fórum de Entidades Negras de Alagoas (FENAL), Núcleo de Estudantes Negros da UFAL (NENUFAL) posteriormente Núcleo Negro Alagoano (NNA), Federação Alagoana de Capoeira (FALC), Além de grupos de percussão como: Banda Afro-Mandela, Banda Axé Zumbi, Banda Afro Revolução, Banda Arca de Zambo, Banda Afro Nação Dandara e, mais recentemente, a Orquestra de Tambores.

Diante de tantas representações com objetivos de promover debates e lutar por melhorias concretas do povo negro alagoano, podemos perceber que o Estado de Alagoas possui grande relevância na História do Movimento Negro Brasileiro por conter inúmeras representações negras formadas a partir das necessidades específicas do Estado. Entre os anos de 2012 e 2013, inicia-se a formação do Instituto do Negro de Alagoas – INEG/AL, formado inicialmente com integrantes do Fórum de Entidades Negras de Alagoas (FENAL) e do Núcleo Negro Alagoano (NNA). O Núcleo nasce com o propósito de:

- I - Lutar pela promoção sócio-econômica da comunidade negra alagoana por meio da proposição de políticas públicas, bem como por meio do combate à discriminação e preconceitos raciais;
- II - Fomentar a formação de quadros de militância para assessorar projetos e atividades junto às instituições públicas e privadas;
- III - Manter intercâmbio e convênios com entidades/instituições públicas, privadas, filantrópicas e congêneres, visando a participação do INEG/AL em campanhas e ações contra qualquer tipo de discriminação, principalmente a racial;
- IV - Fomentar e desenvolver pesquisas e produzir indicadores sobre a comunidade negra alagoana.
- V - Fomentar e desenvolver atividades culturais relacionadas a cultura negra alagoana.

Nesse contexto, o movimento negro alagoano está desenvolvendo um trabalho de manter e avançar na luta contra o racismo e a discriminação racial no Estado, através de um acompanhamento das ações desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas para com os alunos cotistas juntamente com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), bem como na criação e manutenção de Fóruns de Entidades negras de Alagoas e a criação de um Instituto do Negro de Alagoas – (INEG) para sugerir e cobrar das instituições municipais, estaduais e

federais, o cumprimento de conquista já em atuação como o Sistema de Cotas e a ampliação e melhoramento de outras ações como Cotas na pós graduação. Atuando também frente a juventude negra com suas demandas e necessidades em um Estado que possui índices muito alto de criminalidade contra o povo preto e pardo que compões a população negra de Alagoas.

Em Alagoas, os movimentos negros organizados conquistaram espaços significativos no cenário nacional desde a importância do Quilombo dos Palmares na cidade de União dos Palmares, até o desenvolvimento e aplicação do Sistema de Cotas na Universidade Federal de Alagoas, sendo uma das primeiras instituições do país a realizar tal conquista. Ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de conquistar espaços ainda fechados para o negro em Alagoas como os setores da política, a educação de qualidade, a moradia digna, representatividade em espaços como a Academia, entre outras conquistas que serão pautadas pelo movimento negro alagoano na perspectiva de melhorias concretas para uma população que se declara, majoritariamente, como pretos e pardos.

Pensando na linha de raciocínio de que no Brasil tivemos uma matriz discursiva racista, também tivemos, atuando concomitantemente a essa forma de exclusão do negro, uma matriz discursiva antirracista, onde em alguns momentos atuaram de forma direta nos confrontos físicos, e em outros momentos no campo ideológico na busca por reparações e conquistas concretas para o povo negro brasileiro. Sendo assim, iremos descrever alguns momentos históricos para demonstrar como os movimentos negros atuaram no Brasil até a conquista da Lei 10.639/03.

### 3 CONQUISTAS E LUTAS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO

É fato constatar que a década de 90, principalmente, constituiu uma luta diferenciada no cenário das relações étnicorraciais. As inquietações dos movimentos negros ganharam uma nova roupagem ao mudar seu direcionamento quanto inserção do negro na sociedade brasileira. A denúncia contra o racismo e a discriminação racial, apenas, já não significava mais o foco a ser alcançado. As necessidades do povo negro precisavam de atuações mais concretas no que diz respeito à representatividade social; sendo assim, há um deslocamento do plano apenas de denúncias das atrocidades sofridas por negros no Brasil, para utilizar de meios jurídicos na formulação de políticas públicas compensatórias para o povo excluído vítimas do racismo e da discriminação racial. (SILVÉRIO, 2009; GOMES, 2009).

Na década de 90 as mudanças da agenda política das principais organizações do movimento negro brasileiro coincidiram com o momento de conformação do estado liberal democrático no Brasil. Essas mudanças possibilitaram que tais organizações se deslocassem do campo da denúncia para a crescente utilização de mecanismos jurídico-políticos tanto para criminalizar a discriminação e o racismo, como coletividade, quanto para exigirem políticas públicas compensatórias pelos danos espirituais e materiais causados pelo racismo e pela discriminação passados. (SILVÉRIO, 2009).

Sancionada em meios a exigências internacionais<sup>20</sup>, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003<sup>21</sup> que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, pode ser vista como um conjunto de lutas antirrastas iniciada pelos movimentos negros e apoderada pelo governo federal. Essa Lei vem comprovar que os conflitos étnicorracias não estão resolvidos, como querem acreditamos os beneficiados pelas explorações ao povo negro e mestiço do Brasil. Talvez o grande diferencial da Lei 10.639/03 no combate ao racismo e a discriminação racial no Brasil, seja o fato de que ela será utilizada, se implementada, no cerne do processo de formação do cidadão que é a educação. Ao mudar a visão eurocêntrica do currículo, a Lei

---

<sup>20</sup> Um dos motivos dessa inflexão deve-se ao processo de mobilização e aos resultados da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul. (GOMES, 2005).

<sup>21</sup> Essa lei foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

busca resgatar um período histórico silenciado e outras vezes escondido, do povo brasileiro e, principalmente, desconstruir a visão negativa do povo negro e resgatar a auto-estima das crianças negras demonstrando seu protagonismo histórico enquanto seres capazes de realizar feitos ligados não só a cultura mas também a intelectualidade científica.

Mesmo com os avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares, trazem um debate inovador pois,

entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (GOMES, 2009).

No Brasil, é muito comum não se representar como heróis os grupos ligados as classes populares da resistência, uma vez que a escritura oficial da historiografia pertence exclusivamente a uma minoria elitizada que mantém seus poderes protegidos de qualquer tentativa de reação por parte daqueles que foram relegados como protagonistas dessa historiografia. Os livros trazem esse protagonismo branco, a mídia demonstra diariamente a quem pertence os espaços de dominação e controle do poder adquirido durante tantos séculos. Essa verdadeira célula de poder e dominação são bem articuladas e possuem um núcleo muito bem protegido de qualquer tentativa de penetração dos “indesejáveis intrusos”. Mas, se há uma proteção e um silenciamento tão bem articulados, como não nos perguntarmos: quais os motivos desse receio para com esses grupos de pessoas vítimas de tantas atrocidades? Quais os motivos desse medo do negro? Para Cuti (2012), até a pronuncia da palavra negro traz um grande medo “tanto para quem é racista quanto para sua vítima conformada”. Ainda segundo Cuti (2012, p. 10-11), esse receio talvez seja o de que dando legitimidade e recuperando sua história, os negros passem não só a exigir uma reparação histórica para com seu povo (o que devemos lutar com todas as nossas forças para que ocorra o mais breve possível), até mesmo um sentimento de vingança desses grupos contra os brancos “assim, o silenciar a palavra seria uma medida de precaução”.

O fato da historiografia brasileira não mostrar as inúmeras formas de combate e resistência do povo negro à escravidão e ao sistema excludente, não significa que elas não ocorreram ou que não possuíram um grande significado na formação crítica e intelectual da população negra no Brasil. Assim como muitos outros assuntos, a história do negro no Brasil precisa ser resgatada e colocada no seu devido lugar, o de lutas e conquistas, mesmo dentro de uma estrutura de adversidade e morte. O sangue que mancha as mãos de muita gente, beneficiados diretos do genocídio negro, precisa ser mostrado, e talvez seja isso que tanto

incomoda. É de se estranhar tanta passividade demonstrada nos relatos dos escritores (brancos) durante o período escravocrata. Será mesmo que as humilhações, os assassinatos, as violações de todas as proporções, a exclusão, e todas as outras atrocidades vividas pela população negra o Brasil foi acompanhada de tanta benevolência e passividade dessas pessoas? Claro que não. A história da escravidão no Brasil está diretamente relacionada à resistência a ela. A história do racismo no Brasil está diretamente ligada à resistência a ele. (SANTOS, 2010).

Há presença negra em quase todas as revoltas e lutas espalhadas pelo Brasil, sendo que essa participação é negada e silenciada pela historiografia com propósitos bem definidos, o de não dar visibilidade aos negros e seu protagonismo na história brasileira.

As lutas travadas no campo de conquistas de espaços e reparações das desigualdades contra os negros no Brasil passam por diversas organizações negras na pré-abolição e no pós-abolição. Nesse sentido, podemos dizer que os grupos negros organizados sempre tiveram presentes no cenário nacional reivindicando e denunciando as atrocidades do racismo. A partir da década de 30, principalmente, vemos surgir outras formas de combate ao racismo e a discriminação racial contra os negros no Brasil. Entre esses grupos destacam-se a Frente Negra (1930), como instituição que vai buscar meios de reparação para educação e trabalho, objetivando os libertos e seus descendentes, debate que ganhou mais força com o primeiro congresso nacional afro brasileiro, também em 1930. É nesse contexto que o Teatro Experimental do Negro (1970) irá desenvolver uma luta para reparação cultural do negro como forma de resgate de identidade. (SAILLANT, 2009).

As lutas continuaram nas décadas que se seguiram, durante as de 60 e 70, tivemos a grande participação dos movimentos negros tanto na luta contra a ditadura militar como também a continuidade de suas ações levando-se em conta as suas especificidades enquanto militantes. A criação do Movimento Negro Unificado em 1978 trouxe também um ganho significativo no debate étnicorracial brasileiro.

As influências internacionais não eram poucas nesses períodos entre 30 e 70, pois estávamos vivendo momentos significativos para os movimentos negros de todos os lugares, principalmente no Continente Africano. Entre essas influências podemos destacar o movimento *pan-africanista* Contemporâneo<sup>22</sup> liderados principalmente por Du Bois e Langston Hughes, considerados o pai da negritude e o representante do chamado

---

<sup>22</sup> Esse termo de contemporaneidade se dá pelo fato de que Du Bois não pregava a volta de todos os negros da Diáspora para o Continente Africano e sim o de se libertarem e buscarem seus direitos enquanto cidadãos em suas próprias terras seja ela na África ou América ou em qualquer outro lugar.

Renascimento Negro. (MUNANGA, 2012). Outra influência são as lutas negras nos Estados Unidos da América, onde os negros passam a concentrar suas reivindicações no campo das políticas públicas de reparação concreta para a população negra e obtendo conquistas como Ações Afirmativas.

Segundo Gomes (2009), nos anos 50 e 60, a educação formal, com destaque para as ações universalistas, inclui a questão racial na presença da população negra na escola pública. Mas o que se observou é que essa política educacional tinha um direcionamento para a Educação de Jovens e Adultos, particularmente. A luta dos movimentos negros durante todo esse período esteve presente com propostas de construção de públicas voltadas para o povo negro no Brasil. As conquistas adquiridas posteriormente na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) possui essa marcante presença desses movimentos negros, sendo que para alguns autores isso não significou necessariamente a contemplação exigida por esses movimentos. (RODRIGUES apud GOMES, 2009).

Dessa forma, vamos nos reportar a uma breve análise das representações negras no Brasil, para termos como referencial positivo das lutas negras e participação efetiva no processo de formação do Brasil. Essa abordagem se faz necessário, para que tenhamos uma breve visão de como estamos longe de valorizar os grupos negros brasileiros na nossa historiografia oficial.

### **3.1 Aos quilombos aos grupos negros organizados do pós-abolição**

Quilombo, segundo o dicionário Aurélio é de origem Quimbundo, significa “recinto murado”, “campo de guerra”, “povoação”, “associação guerreira”. Mas também pode significar esconderijo, aldeia, cidade ou conjunto de povoações em que se abrigavam escravos fugidos. Nem sempre os dicionários conseguem especificar em palavras os verdadeiros significados de uma organização como foram os quilombos. Segundo Joel Rufino Santos (2005)

Esse termo, quilombo, tem origem na África na região entre Angola e o Zaire atual, para designar “acampamento de guerreiros”, mas no Brasil ele passou a significar aldeamento, ajuntamento, reunião de negros fugidos. Onde houve escravidão seja na América do Sul, Central ou do Norte, houve quilombos. Sendo assim, a História da escravidão é inseparável da luta contra a escravidão, não há escravidão pacífica.

A dura realidade vivida atualmente pelos grupos de remanescentes de quilombolas espalhados por todo o Brasil mostra que ainda existem preconceitos contra essas comunidades que são vistas como intrusas ou moradores indevidos nas terras brasileiras. A história da luta contra o sistema escravocrata realizada pelos quilombos brasileiros, sempre apareceram como uma incomoda realidade que deveria ser combatida, como sempre foi pelo estado. As constantes formas de deslegitimar os quilombos como representantes legítimos de luta contra as injustiças, e que trouxe uma nova proposta de estrutura social é marcante e bem elaborada. Não é de se estranhar que a historiografia oficial brasileira até bem pouco tempo atrás, demonstrava o heroísmo dos bandeirantes e representantes do governo estatal contra os invasores e rebeldes negros aquilombados. Aprendemos na escola, através dos livros didáticos e os professores, que os negros não eram gratos pela proteção dada pelos senhores a seus escravos e fugiam trazendo conflitos desnecessários.

Mesmo quando a resistência é mencionada, existe formas de minimizar sua importância como é o caso dos Quilombos. Em Alagoas, os escritores como Alfredo Brandão, Manuel Diégues Jr, que se dedicaram a escrever sobre a história de Palmares, fizeram uma forma bem elaborada de minimizar sua luta contra o sistema escravocrata do período colonial. Falo dos autores alagoanos pelo fato de que na maioria das vezes são esses autores que irão trazer uma versão preconceituosa dos estudos sobre os Quilombos e que servirão de referencial tanto para as leituras e visão do todo nacional quanto internacional, ou seja, “ninguém melhor do que um alagoano para falar de Alagoas”. Ao se dedicarem a falar sobre os quilombos e principalmente de Palmares, os autores alagoanos – Brandão (1935) Diégues JR (1968) e Pedrosa (1986), fazem uma análise desarticuladora onde o propósito é de deslegitimar a importância e o significado dos quilombos para a população negra até os dias atuais. Segundo esses autores, os quilombos (em especial Palmares) não possuíam modelos de resistência à escravidão ou o próprio sistema escravista. Para eles, além de possuírem um caráter de proximidade com a versão branca europeia de dominação – possuíam escravos em seus domínios e possuíam uma hierarquia excludente – também não possuíam caráter ideológico de resistência ao sistema, mas sim a busca pela liberdade vivida na África, onde construiriam ali uma versão de sua antiga terra.

A versão branca para os quilombos é a forma de mostrar que não possuíam um propósito de organização que pudesse ser associado à autonomia e criatividade do negro de se organizarem, em outro formato de civilização que não fosse a proposta por brancos. Ora, como um grupo de pessoas que se organizam em uma estrutura social criando regras de convivência, um sistema econômico, uma formação de defesa muito bem articulada e

estrategicamente executada não é visto como um sentimento ideológico? Os Quilombos foram, e são, as principais versões de resistência e organização de outros modelos de sistemas sociais liderados e executados pelos negros no Brasil e no mundo. Falei dando ênfase a Palmares, não só pelo fato de representar tanto em quantitativo populacional, onde se presume ter comportado cerca de 20 mil habitantes, mas também em duração que pode ter chegado a mais de cem anos, e o seu pioneirismo, pelo menos na historiografia oficial. Há de se destacar que também houve grandes quilombos em Mato Grosso – Quiriterê e Carlota, em Minas Gerais – Campo Grande, no Rio de Janeiro – Vassouras, no Maranhão – Turiaçu, no Ceará, na Bahia e em São Paulo, só para citar alguns.

Essa forma bem articulada de trazer o falso conhecimento sobre a formação, organização e sentido político ideológico dos quilombos, criaram um cenário de perda de identidade dessas comunidades deixando-as, atualmente, em uma dupla situação conflitante: de um lado não querem se reconhecer com uma história negativa de invasores ou seres estranhos (alienígenas), da sociedade brasileira; por outro lado, há a necessidade de se reconhecerem enquanto remanescentes de quilombos para terem o direito de explorarem a terra designada pelo governo reconhecendo essas áreas como sendo de remanescentes de quilombolas.

Dos quilombos saíam os resgates constantes de escravizados nas fazendas de cana e de outros tipos de serviços em que o escravizado era submetido. Dessa forma, criando sua própria estrutura social e política, os quilombos foram de encontro a organização do estado português, significando dessa forma uma ameaça perigosa e que deveria ser extinta. Palmares, por exemplo, pode ser considerado um verdadeiro Estado alternativo ao sistema vigente da época, pois se desenvolveu em uma economia própria uma sociedade organizada que faziam comércio com outras comunidades e cidades vizinhas. O grande líder organizador dessa estrutura foi Ganga Zumba, segundo Joel Rufino (2011). Ele teria perdido seu reinado no momento em que teria feito um acordo com o governo de Pernambuco de acabar com o quilombo dos Palmares e não aceitar negros fugitivos bem como não atacar as fazendas para libertar escravizados do cativo. Não tirando os méritos atuais de reconhecimento de Zumbi dos Palmares, mas Ganga Zumba não é mencionado como deveria, sendo esquecido por completo. Conta à historiografia oral que Ganga Zumba, um dos grandes unificadores de Palmares teria feito um acordo com o governo de Pernambuco onde haveria traído a confiança dos quilombolas. Contrários ao acordo, um grupo liderado por Zumbi, teria assassinado Ganga Zumba envenenado. Em outros momentos, essa historiografia destaca que na verdade Ganga Zumba teria sofrido uma chantagem para assinar o acordo com o governo, onde seus

filhos teriam sido sequestrados e servidos de moeda de troca entre o rei e os representantes governamentais da época. O caso é que Ganga Zumba perdeu a sua importância entrando na história como um traidor do seu próprio povo. Mais uma vez, a técnica de dividir para conquistar realizada pela elite branca do Brasil deu o resultado desejado: a desestruturação e a desconfiança dos negros para com os seus líderes.

Analisando pela fala de Joel Rufino, de que os representantes negros do passado não são valorizados como deveriam, podemos perceber o quanto é forte a invisibilidade das resistências negras contra a escravidão no Brasil abordada nos livros didáticos e consequentemente nas aulas dos professores. Quando dizemos que os quilombos eram apenas um refugio após as fugas das fazendas, tiramos o sentido de confronto para dar um sentimento de fugir do trabalho, uma vez que o trabalho escravo no Brasil era transmitido como algo natural e que foi necessário para o desenvolvimento da economia brasileira. Sendo assim, dá-se a impressão de que fugir a isso significa preguiça do negro ao trabalho (versão que sempre predominou de que o negro não gosta de trabalhar).

As versões brancas sobre os quilombos, sempre irá colocá-los em patamares de inferioridade e rebeldia ao trabalho (preguiça) e nunca associar a forma de resistência e luta contra o sistema escravocrata, onde se desenvolveu um sistema alternativo de sentimento ideológico contra a escravidão (BRANDÃO, 1935). Nesse sentido, devemos trazer essa realidade sobre os quilombos, para que as crianças negras, principalmente, possuam referenciais positivas sobre sua história de luta e resistência. Só valorizamos aquilo que conhecemos. Se não contamos nossa própria história, damos lugar para que qualquer um a conte do seu jeito, visibilizando os momentos históricos de acordo com suas necessidades. Foi o que aconteceu até bem pouco tempo na historiografia brasileira e que precisa mudar com a efetiva implementação da Lei 10.639/03, o resgate da história cultural do negro brasileiro.

A valorização passa pelo conhecimento histórico, o sentimento de pertencimento precisa de um protagonismo positivo para que haja o resgate da autoestima da população negra do Brasil.

Desse modo, deve-se saber que não só de quilombos viveram as resistências negras no Brasil. Essa presença abrange as mais variadas lutas durante todo período colonial e republicano. Podemos, dessa forma, destacar que durante os conflitos que pretendia emancipar o Brasil de Portugal, as lutas negras foram bastante significativas, onde sempre estava em pauta o fim do sistema escravocrata. Entre essas lutas separatistas podemos destacar a Balaiada, ocorrida no Maranhão no ano de 1838, liderados inicialmente por Raimundo Gomes e posteriormente Cosme Bento de Chagas (Negro Cosme), que

conseguiram tomar o poder e estabelecer um novo governo, sendo destruído através de junções das tropas das províncias lideradas pelo coronel Luís Alves de Lima e Silva. Em 1940 negro Cosme é preso e condenado a morte em 1842. As vitórias dos balaios em diversos conflitos contra as tropas do governo demonstra a organização estratégica desenvolvidas por esse grupo que resultou na tomada de Caxias e a organização de uma Junta Provisória.



**Figura 1: Balaiada: Fabricantes de Balaios. séc. XIX**

Fonte: [www.brasilecola.com/historiab](http://www.brasilecola.com/historiab)

Outra luta contra a escravidão e o preconceito racial no Brasil foi desencadeada na Bahia e ficou conhecida como Revolta do Malês (o Muçulmano) que se organizaram em 1835, iniciando por ocupações em fazendas e libertando escravos. A organização tinha também um cunho religioso ao propor o fim do catolicismo como religião oficial. O interessante nesse episódio ocorrido na Bahia é o fato de que na historiografia aparece uma mulher, negra, que delata o grupo resultando na captura de vários condenados a morte. Ou seja, trata-se de demonstrar que o fato do delator ser negro, não haveria sentido em ser considerada uma luta negra, coloca-se um formato de informação para deslegitimar essa luta onde os próprios negros não se entendiam e delatavam os seus. De cunho semelhante ao da Balaiada foi o movimento conhecido como Cabanagem, em 1834-1836 no Pará.

Na guerra contra o Paraguai, o Brasil em aliança com Uruguai e Argentina, construiu um exército aonde a participação negra foi bastante significativa, pois, para não ir ao combate, vários proprietários de escravos colocavam-nos em seus lugares para não irem à guerra. A linha de frente do exército brasileiro, era composto praticamente de negros escravizados, que iam à guerra na esperança de ter sua liberdade após os conflitos. Ganho a guerra, esse grupo não recebeu a liberdade esperada, e isso fez com que o próprio exército passasse a questionar o governo por não ter cumprido seu trato.

Claro que não daria para descrever as inúmeras revoltas de menores proporções que

tiveram como protagonistas negros e propostas de cunho não católicos, que visavam não só a liberdade negra, mas a construção de um novo modelo de sociedade onde o negro também estivesse inserido como cidadão e não como objeto de trabalho e de estudo. Tendo uma historiografia praticamente branca de interesses bem definidos, não é surpresa que essas revoltas e lutas negras não sejam divulgadas e contempladas nos materiais didáticos, utilizados nas nossas escolas. Dessa forma, é pertinente nesse momento destacar algumas personalidades negras como representação de alguns momentos históricos da luta negra contra a escravidão, o racismo e a discriminação racial no Brasil.

### **3.2 Personalidades negras e sua representatividade no ativismo negro brasileiro**

A historiografia brasileira, bem como seus organizadores, escondeu e silenciou durante séculos a participação de negros brasileiros tanto no protagonismo histórico como no ativismo contra as atrocidades racistas. Utilizando a ideologia da inferioridade, biológica e cultural, tirou a identidade negra do imaginário brasileiro colocando em seu lugar uma versão branca dos fatos onde crescemos acreditado que não éramos capazes de criar e construir coisas significantes, e que estaríamos, naturalmente, fadados ao fracasso. Nesse sentido, cabe trazer alguns dados sobre personalidades negras que fizeram e fazem parte da intelectualidade brasileira, em diversos segmentos, para darmos visibilidade a esse protagonismo negro para as futuras gerações. Alguns iremos só citar como forma de conhecimento de suas existências dentro do ativismo negro em diversas áreas como: Dandara, Acotirene, Ganga Zumba, Zumbi, Anastácia, Luiz Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Aleijadinho, Machado de Assis, Castro Alves, André Rebouças, João Candido, Juliano Moreira, Chiquinha Gonzaga, Arthur Timóteo da Costa, Auta de Souza, Benjamin de Oliveira, Tia Ciata, Antonieta de Barros, Donga, Negro Cosme, Sinhô, Aaulfo Alves, Blecaute, Isaura Bruno, Pixinguinha, Cartola, Jacyra Sampaio, Mãe Menininha do Gantois, Jackson do Pandeira, Didi, Mané Garrincha, Mestre Pastinha, Eliézer Gomes, Luiz Gonzaga, Jovelina Pérola Negra, Milton Santos, Candeia, Grande Otelo, Solano Trindade, Wilson Simonal, João do Pulo, Tim Maia, Mussum, Lélia Gonzales, Tião Macalé, Ademar Ferreira, Noite Ilustrada, Jamelão, Leonidas, Bezerra da Silva, Xangô da Mangueira, Abdias do Nascimento, para citarmos alguns, sem contar com os milhares de ativistas anônimos da causa negra no Brasil.

Entre essas personalidades citadas acima estão líderes de revoltas e rebeliões, advogados, médicos, atores e atrizes, artista da música e teatro, políticos, grandes escritores, pintores, artistas circenses, poetas e poetisas, cantores e cantoras, ou seja, temos representantes de várias áreas do conhecimento, que são brasileiras e negras. Algo para nos orgulharmos e que nossas crianças precisam conhecer para terem referenciais diferentes dos já exaustivos personagens de escravizados passivos tão bem descritos e mostrados nos livros didáticos e nas programações das telenovelas de época.

Esses são apenas uma pequena parcela de personalidades negras que fizeram parte da história do Brasil em algumas instâncias. Os milhares de anônimos negros da história também merecem respeito e homenagens. Porém, podemos perceber que longe daquilo que aprendemos na escola, os negros estiveram e estão presentes nos mais variados segmentos da intelectualidade brasileira. É certo que não podemos colocar aqui todos os mercedores dessa homenagem póstuma, mais o objetivo é o de trazer uma pequena, mais significativa, parcela de negros e de negras importantes para a história do Brasil. Nesse sentido, traremos uma breve trajetória de três dessas personalidades, onde objetivamos demonstrar uma representatividade que contemple os momentos pré-abolição da escravatura, pós-abolição e um período um pouco mais recente na história do ativismo negro brasileiro. As escolhas são difíceis, pois, quando nos deparamos com tantas representatividades negras e suas relevantes participações no processo de construção de um país e, principalmente como precursores das lutas contra o racismo no Brasil, faz com que essa escolha fique mais difícil ainda. As personalidades escolhidas para representarem os períodos citados acima, são, no nosso entendimento, ícones de extrema relevância para a História dos negros no Brasil. No entanto, outros personagens contemporâneos desses destacados, também poderiam representar de forma concreta e honrosa os que escolhemos para resaltar sua importância e significado, ou seja, esses personagens não fizeram trabalhos isolados ou sozinhos, mas, participaram numa estrutura, cada um em seu tempo, no combate ao racismo, a discriminação racial e a intolerância contra o povo negro no Brasil. São eles Luiz Gama, João Candido e Abdias do Nascimento, representando cada período destacado anteriormente.

### 3.2.1 Luiz Gama (1830-1882): Líder Abolicionista

Assim como a grande maioria dos negros que tiveram grande relevância na historiografia brasileira, Luiz Gama quase não é conhecido pelo povo brasileiro. Sua importância se deve ao fato de ter sido um dos pioneiros na luta contra escravidão de uma

forma diferenciada das aderidas por outros agentes contrários ao sistema escravista. Enquanto tínhamos o combate feito por vários grupos que invadiam as fazendas libertando escravizados e realizando as mais diversas formas de reação ao escravismo (incêndios a lavouras, quebra de equipamentos, matando senhores, entre outras formas), Luiz Gama inicia outra forma de fazer esse tipo de combate: a compra de escravizados dando a esses a sua alforria.

Filho de uma negra livre, Luíza Mahin<sup>23</sup> e pai português, Luiz Gama nasceu na Bahia, onde foi vendido como escravo pelo seu pai. Comprado e levado para São Paulo como escravo, ele aprende a ler com um amigo que frequentava a fazenda do seu senhor, onde através disso passa a questionar sua escravidão provando que seu cativo era irregular, pois era filho de uma negra livre e um português. Livre, Luiz Gama passou a integrar a polícia de São Paulo, foi copista (copiava textos manuscritos), o que lhe rendeu uma maior aproximação com a leitura e posteriormente com livros de direito dando-lhe conhecimentos desse ofício.

O interessante nesse contexto é que ao saber as brechas de combate a escravidão, Luiz Gama passa a juntar dinheiro (muitas vezes pedindo esmolas), para comprar a alforria de escravizados dando-lhes a liberdade. Sua aprendizagem e formação deveram-se tão somente a sua luta para querer aprender e as oportunidades informais dadas por amigos, ou seja, não foi dado oportunidades em instituições formais para sua formação (o que era proibido, um negro estudando com filhos de brancos ricos). A formação em Direito rendeu a luta nos tribunais em favor de escravizados na esperança de sua liberdade.

Algumas frases famosas de Luiz Gama tornaram-se referenciais para a luta antirracista no Brasil. Uma delas é: “o escravo que mata o senhor, seja em que circunstância for, mata sempre em legítima defesa”.

Existem também outros relatos que nos oferecem a ideia de como Luis Gama entendia a importância da liberdade para um escravizado. Entre alguns relatos sobre sua vida encontramos um que merece destaque:

Um dia Luiz Gama estava em seu escritório e entrou um negro que tinha o dinheiro para comprar sua liberdade, e pediu que ele o alforriasse. Em seguida, entrou no escritório o próprio senhor do escravo. Surpresa! Ele era um amigo de Luiz Gama. Não era uma má pessoa, era considerado um bom homem e estava inquieto, triste e abatido, pois tratava bem o escravo. Conforme dizia, e o escravo não negava, ele o tratava mais como um pai, sempre foi bom, e não sabia porque o homem queria abandoná-lo. Argumentou inclusive que o escravo vivia muito bem com ele e sozinho poderia ser infeliz, poderia não viver tão bem. O escravo não respondia e ele não se conformava. Perguntava ao cativo o que lhe faltava em sua casa, insistia em perguntar o motivo para abandoná-lo. Foi Luiz

---

<sup>23</sup> Ela teria sido uma das participantes efetivas da Revolta dos Malês ocorrida na Bahia em 1935, onde após ser derrotada pelas tropas do governo, teve que fugir da Bahia indo para o Rio de Janeiro deixando o filho com o pai que o vendeu.

Gama quem respondeu no lugar do escravo: “Falta-lhe o direito de ser infeliz onde, quando e como queira”. E procedeu à libertação do negro. (BENEDITO, 2006, p. 49).

A inegável participação de Luiz Gama na luta contra a escravidão no Brasil nos fortalece na certeza de saber que não foram os brancos nossos redentores como conta a historiografia oficial, que nega as diversas participações negras nesse processo. Luiz Gama não chegou a presenciar o fim completo da escravidão brasileira em 1888, pois morreu em 1882, mas, mesmo antes da abolição feita para “inglês ver”<sup>24</sup>, ele já teria através de seus meios abolido a escravidão de vários irmãos.

Como nosso propósito não é o de fazer uma análise minuciosa da vida de Luiz Gama, tratamos apenas de alguns detalhes importantes (no nosso entendimento), para diferenciar o formato de combate a escravidão desenvolvida por ele onde possuía propósitos bem elaborados onde a importância e o significado era o mesmo dos outros grupos revolucionários contra a escravidão no Brasil: tirar seus irmãos do cativeiro escravista.

Outra luta que teve como protagonista principal um negro, foi a Revolta da Chibata<sup>25</sup>, liderada por João Candido (o Almirante Negro). É dessa personalidade que teremos a responsabilidade agora de tratarmos de forma sucinta, a sua importância para a história das Forças Armadas e do Brasil como um todo.

### 3.2.2 João Candido: o Negro do Mar

Os castigos sofridos pelos negros escravizados durante todo o período escravocrata era uma prática comum, apesar de serem retratadas por alguns autores como sendo exceções (BRANDÃO, 1935; PEDROSA 1986). Entre os castigos mais famosos está o tronco, onde se punia com chicoteamento. Esse formato de “punição” perpassou o tempo do escravismo e chegou até a Marinha Brasileira do pós-abolição. Os marinheiros “indisciplinados” eram punidos a chibatadas na frente da tropa sempre que cometiam uma “indisciplina”. Além de ser uma forma cruel de castigo, a grande maioria desses punidos eram marinheiros negros. Um marinheiro, Eurico Fogo, descreve como se dava o castigo das chibatadas:

<sup>24</sup> Como o processo definitivo do fim da escravidão no Brasil possuiu exigências do governo inglês para com o governo brasileiro na intenção de ampliar seu mercado consumidor fora da Inglaterra, dizemos que a abolição na forma em que ela aconteceu foi para inglês ver, pois não houve nenhum tipo de compensação para os libertos.

<sup>25</sup> Os marinheiros que cometiam insubordinação eram castigados com chibatadas em frente à tropa para servir de exemplo para os outros. Como a grande maioria desses marinheiros eram negros, os castigos, geralmente, eram aplicados a esse grupo, levaram a uma revolta contra o regime que ficou conhecida como “Revolta da Chibata”.

O bandido (o carrasco) apanhava uma corda mediana, de linho, atravessava-a de pequenas agulhas de aço, das mais resistentes e, punha-a de molho com o fim de aparecer apenas as pontas das agulhas. A guarnição formava e vinha o marinheiro faltoso algemado. O comandante, depois do toque de silêncio, lia uma proclamação. Tiravam as algemas das mãos do infeliz e o suspendiam nu da cintura para cima no pé do carneiro, ferro que se prende à balastrada do navio. E então, Alípio, o mestre do trágico cerimonial, começava a aplicar os golpes. O sangue escorria. O paciente gemia, suplicava, mas o facínora prosseguia carniceiramente o seu mister degradante. Os tambores batidos com furor sufocavam os gritos. Muitos oficiais voltavam o rosto para o lado. Todos estavam em segundo uniforme, luvas e armados de suas espadas. A marinheirada, possuída de repulsa e de profunda indignação concentrada, murmurava:

- Isso vai acabar. (MOREL, 1979 apud PASSOS, 2008).

É nesse cenário que se dá a importância da liderança de João Candido Felisberto, conhecido como João Cândido. Ele nasceu no Rio Grande do Sul em 24 de junho de 1880. Filho de escravizados, ele costumava acompanhar seu pai nas viagens feitas para conduzir o gado. Aos 13 anos, lutou na Revolução Federalista de 1893 no Rio Grande do Sul, iniciando sua trajetória a serviço do governo. Em agosto do ano seguinte, estava alistado no Arsenal de Guerra do Exército. Em 1895, ingressou voluntariamente na Escola de Aprendizes Marinheiros em Porto Alegre, na qual permaneceu durante 11 meses. Chegou ao Rio de Janeiro no mesmo ano para compor o quadro dos marinheiros da 16ª Companhia da Marinha. Consta que foi promovido e elogiado oficialmente diversas vezes. Em 1900, foi promovido a marinheiro de 1ª classe e em 1903 a cabo-de-esquadra. Devido a algumas brigas com os companheiros navegantes e por ter introduzido um baralho de cartas a bordo, foi rebaixado a marinheiro de 1ª classe.

Em 1910, João Candido passa a liderar os revoltosos contra os castigos aplicados aos marinheiros. A principal argumentação entregue ao então presidente da República Hermes da Fonseca dizia: "Nós, marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos, não podemos mais suportar a escravidão na Marinha brasileira". O que se seguiu no percurso da revolta não é nosso objeto aqui, mais a demonstração de covardia por parte do governo foi explícita quando da aceitação das reivindicações para acabar com a revolta e depois votar atrás punindo com prisão e expulsão da marinha os que da revolta participaram.

O fato mais importante e significativo da revolta da chibata é que depois das ações desenvolvidas pelos marinheiros revoltosos as coisas que ocorriam na marinha (ou até mesmo nas Forças Armadas) como punições com castigos físicos e discriminação racial pra com os negros marinheiros não puderam ser vistas como eram. A manutenção das ações ligadas ao escravismo, mesmo tendo se passado 22 anos após sua abolição, foram denunciadas de forma

contundente e chamou a atenção para as atrocidades cometidas contra os negros da marinha, naquele momento. A revolta da Chibata, nesse sentido,

Foi um grito lançado pelos “cidadãos de segunda classe”, grito que continua ainda hoje, o que demonstra que, de lá pra cá, já avançamos, mas ainda estamos longe de uma república democrática e justa e sobram-nos resquícios de uma sociedade autoritária e culturalmente escravagista. (PASSOS, 2008, p. 99-100).

Como de costume no Brasil, principalmente para um negro, João Candido morre aos 89 anos de idade no ano de 1969, no município de São João de Meriti no Ri de Janeiro. Discriminado e perseguido pela Marinha até ao fim de sua vida, João Candido morreu pobre e esquecido pelo historiografia oficial, que mais uma vez demonstrou seu racismo e discriminação contra um negro no Brasil. O fato é que, as reações contrárias as injustiças impostas ao povo negro, ganhou mais um heroico representante da luta antirracista concretamente comprovada e que deve através da Lei 10.639-03, ser reconhecida e partilhada com os nossos alunos como um ato de luta contra as injustiças e busca por uma melhoria de vida da população negra brasileira.

Finalizando a análise representativa de negros de destaque no cenário brasileiro, iremos descrever um pouco da importância de Abdias do Nascimento para a população negra enquanto militante ativo da luta mais recente na historiografia brasileira contra o racismo e a discriminação racial.

### 3.2.3 Abdias do Nascimento: Ativismo Contemporâneo.

O destaque que Abdias do Nascimento conquistou no cenário nacional como defensor e organizador de varias lutas contra o racismo, deve-se as inúmeras contribuições e participação na construção de mecanismos de valorização e regate da identidade negra no Brasil e no exterior. Abdias Nascimento (também conhecido como Abdias do Nascimento) nasceu em 1914, na cidade de Franca, Estado de São Paulo, Brasil. Se tornou economista pela Universidade do Rio de Janeiro (1938) e fez pós-graduação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1957.

Criou no Rio de Janeiro, em 1944, o Teatro Experimental do Negro. Organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e editou o jornal Quilombo: Vida, Problemas e Aspirações do Negro.

As lutas contra o racismo no Brasil, organizadas por Abdias do Nascimento, muitas vezes tiveram que ser interrompida pelas perseguições, principalmente na ditadura militar brasileira (1964), o que fez com que o ativista ficasse exilado. Esse fato o fez se aproximar do movimento negro dos Estados Unidos a exemplo do grupo dos Panteras Negras e do Pan-Africanismo da África do Sul.

As conquistas, nas dimensões político-partidárias, fizeram com que algumas das reivindicações do movimento negro se concretizassem como a desapropriação da Serra da Barriga e na questão das comunidades quilombolas. Abdias do Nascimento leva à tribuna federal o questionamento do 13 de maio e a definição do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

As ações em torno das experiências vividas em outros territórios, como nos Estados Unidos, rendeu para o Brasil uma iniciativa de levar ao Congresso Nacional no ano de 1983, um Projeto de Lei (Lei nº 1.332) para a realização de “medidas compensatória para concretizar oportunidades igualitárias para a população afro-brasileira historicamente discriminada”. (NASCIMENTO, 2008 p. 26).

Nesse sentido, entendemos ser pertinente descrever pelo menos esse três ícones da história brasileira no combate ao racismo, para termos uma breve análise de cada momento singular dessa luta incansável do povo negro contra a discriminação racial e racismo que tanto afligiu e aflige o povo brasileiro. Poderíamos ter mencionado outros de mesma representatividade e importância, mas não é propósito nosso, esmiuçar em pormenores todos os ativistas negros. Mesmo se fosse esse nosso propósito não teria espaço suficiente para fazê-lo e cometeríamos muitas injustiças.

### **3.3 Breve análise dos marcos legais**

As lutas antirracistas atuais tiveram grandes influencias nas lutas anteriores iniciadas pelos diversos grupos de movimentos negros, tanto ocorridas no Brasil quanto as protagonizadas fora, em especial as ocorridas nos Estados Unidos da América e na África do Sul. O fato de termos conquistado espaços nas mais diversas instâncias da sociedade

brasileira, ainda aparece como exceção diante de uma realidade extremamente racista e discriminatória contra os negros.

Resultante dessas reivindicações que se iniciaram desde o primeiro africano que chegou ao Brasil, através do tráfico de pessoas como escravizados, temos algumas conquistas recentes que merecem destaque, pois, passaram a legitimar e dar visibilidade a um conflito étnico existente no Brasil e que até bem pouco tempo era descrito como algo que pairava apenas o pensamento do negro. A desmistificação da democracia racial, por si só já nos traz um grande avanço, uma vez que torna um pouco mais visível, pelo menos para os ativistas negros, o formato discriminatório do racismo no Brasil para que possa combatê-lo de forma direta.

As conquistas realizadas anteriores a Lei 10.639/03, possuem um grande significado, principalmente no enquadramento de criminalização do racismo. Essa conquista na Constituição Brasileira de 1988 significou um avanço institucional dentro das instâncias jurídicas.

Nessa década há de se registrar a atuação do movimento social negro no processo de elaboração do texto constitucional que seria promulgado em 5 de outubro de 1988. Encontros foram realizados por todo o país. Estes culminaram com a Convenção Nacional "O Negro e a Constituinte" realizada em Brasília, no ano de 1986, que apresentou uma série de propostas para as comissões da Assembléia Nacional Constituinte. A Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro", o que só veio a ser regulamentado mais tarde. (ROCHA, 2006, p. 55)

Essa tipificação de crime de racismo merece uma observação, pois as análises comprovam que não há registros, até o momento, de pessoas que cometeram o crime de racismo e permaneceram presas como estipula a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Os dados a seguir, foram feitos pelo Ministério das Relações Exteriores da ONU entre os anos de 1995 e 1999 no Brasil, para saber como estavam as ocorrências policiais e processos jurídicos com relação a Lei nº 7.716. O resultado não nos surpreende, pois mesmo essa pesquisa sendo feita na década de 90 do século passado, a realidade atual em pleno século XXI não é diferente.



em que ela foi produzida. Atualmente, as práticas racistas chegam aos tribunais já com a versão de injúria.

Dessa forma, podemos deduzir que enquanto não tivermos uma formação desses setores da justiça mostrando as realidades vividas por milhares de brasileiros negros que passam pelos constantes ataques racistas, não teremos a atuação concreta da lei para que as penalidades estabelecidas por ela tenha significado e possa fazer com que as pessoas passem a encarar o crime de racismo como algo abominável.

As reivindicações partem para as vias legislativas com a presença de militantes do movimento negro e ativistas como Abdias do Nascimento e Benedita da Silva, onde passam a reivindicar cotas para negros nas instituições de ensino superior. Também no mesmo período da década de 90, os movimentos negros passam a organizar atos concretos para cobrar ações governamentais de promoção da igualdade racial no Brasil.

Entre essas ações ocorreu no dia 20 de novembro de 1995 a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, da qual participam dezenas de milhares de pessoas em homenagem ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Essa mobilização marcou a história do Movimento Social Negro brasileiro<sup>26</sup>. (ROCHA, 2006, p. 55).

As análises de combate ao racismo, passou a ser vista como um caso não de polícia, mas, de educação. É nesse contexto que a educação é chamada a participar efetivamente desse processo de formação do cidadão livre das mazelas do racismo. Assim, foram desenvolvidas reformas nas diretrizes educacionais onde a temática relacionadas a questão étnicorracial estivesse presentes e contemplasse as diversidades raciais existentes no Brasil.

Ainda na década de 90, a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passou a regimentar os direcionamentos da educação brasileira. Mas, no que concerne a temática étnicorracial, a LDB não contemplava as necessidades exigidas pelas novas propostas dos movimentos negros brasileiros. Para contemplar a temática das relações raciais na educação, foi desenvolvido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destacando as Pluralidades Culturais Orientação Sexual. Nos PCNs, em sua apresentação, o texto estabelece que:

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. O documento de Pluralidade Cultural trata dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira,

---

<sup>26</sup> Em novembro de 2005, a ação foi lembrada pelas organizações do Movimento Social Negro com a Marcha Zumbi+10.

oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão. (BRASIL, 1997).

O texto passa a não só legitimar de uma vez por todas que possuímos uma pluralidade cultural, como também estabelece que não há um debate na educação de forma sistemática e com a mesma importância que o tema requer.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997).

Na virada do século XX para o XXI, os PCNs ganham “outra ação implementada pelo Ministério da Educação incluindo a temática Diversidade como um tema transversal na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000”. (ROCHA, 2006, p. 60).

Também entre os anos 2000 e 2002, as conquistas nas esferas do judiciário e no legislativo, trazem realizações de uma luta secular ao transformar as reivindicações do movimento negro. Em 2000 como proposta de criação de um Estatuto da Igualdade Racial apresentada pelo deputado Paulo Paim e a constitucionalidade das Ações Afirmativas.

A atuação do movimento social negro produziu efeitos significativos no programa e na execução do governo Lula. Pela primeira vez, na história do país, é criada uma Secretaria Especial, com status de ministério, responsável pela implementação de políticas públicas, articulada aos demais Ministérios, para diminuir as desigualdades raciais no Brasil. No início do governo é assinada a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. É nesse governo que se realiza também a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, precedida de Conferências Regionais em todos os estados da Federação, com a participação de militantes, organizações, entidades representativas dos negros, indígenas, amarelos, árabes e ciganos. Neste governo também avança o processo de tramitação do Estatuto da Igualdade Racial de autoria do Senador Paulo Paim, antiga aspiração do movimento social negro. No entanto, isto não se dá por benevolência do governo. A intervenção política do movimento social negro brasileiro, dentro das forças políticas de apoio ao novo governo, foi decisiva. (ROCHA, 2006, p. 55)

As constantes lutas dos movimentos negros brasileiros e as reivindicações internacionais com relação aos direitos humanos e o fim das práticas racistas, discriminatórias, xenofóbicas, entre outras, surtem efeitos positivos no Brasil, ao se comprometer durante a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a

Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul, a desenvolver políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação racial brasileiro. Continuando as práticas iniciadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula sanciona logo no nos primeiros dias de seu primeiro mandato a Lei 10.639/03.

Após a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, a Unesco estabeleceu uma *Estratégia Integrada de Combate ao Racismo*, para o período de 2002 a 2007, tendo em vista as recomendações da Conferência para a Unesco. Na Conferência de Durban, participaram representantes de governos, de organizações e movimentos sociais do mundo todo. Tanto o governo brasileiro como representantes do movimento social negro e de outros movimentos estiveram nessa Conferência. (ROCHA, 2006, p. 50).

Essa lei vem alterar a nossa LDB, trazendo de forma sistemática a obrigatoriedade de se incluir as temáticas referentes a História da África e as lutas dos escravizados e dos negros no Brasil, para servir de referenciais positivos para a população negra brasileira e resgatando a auto-estima desse grupo de pessoas excluídos da historiografia oficial e silenciados durante séculos de violência e genocídio.

A conquista da Lei 10.63/03, possui um significado impar na História de luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil, por possuir um caráter de resgate das características negras e fazer com que o debate chegue, de uma forma ou de outra, as escolas. Sendo um espaço onde as diferenças se encontram, a escola é também um espaço de poder que sempre serviu aos interesses da elite brasileira para manter-se no poder econômico, social e ideológico. Trazer esse debate para sala de aula possui um grande significado, o de poder falar e agir resgatando a autoestima de nossas crianças negras, principalmente, para que elas percebam que também são importantes na formação do povo brasileiro e que podem almejar espaços que antes era vistos e demonstrados como impossíveis de serem alcançados por elas.

É de conhecimento de todos, que possuem um pouco de entendimento político, que as leis brasileiras só ganham importância e são colocadas em prática quando atingem diretamente a interesses de determinados grupos que lutam para se manter nos espaços de poder, ou seja, muitas leis não “pegam” no Brasil por não possuírem caráter de perda financeira, uma vez que aquilo que não “incomoda” financeiramente não possui tanta importância. Dessa forma a Lei 10.639/03 está completando 10 anos de sua sanção e o que podemos perceber é que ainda existe muita resistência a sua implementação, seja por desconhecimento, seja pelo racismo institucional, ou até mesmo pela resistência explícita de se trabalhar a temática em sala de aula.

Realizar um trabalho que contemple as perspectivas de implementação da Lei 10.63/03 na sala de aula, ainda necessita de um maior empenho por parte dos órgãos governamentais acompanhados de uma ampliação na visão dos grupos que compõem a estrutura educacional, não só de Alagoas mais do país todo. Ainda temos um desempenho tímido na visão de importância de se implementar de fato uma Lei que serve não só aos negros mas, a todos os envolvidos nesse processo de desconstrução do imaginário do negro e do povo brasileiro em geral.

Merece um breve destaque nesse momento, uma reflexão em torno do pouco mencionado vetos feitos a Lei 10.639/03 pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Foram dois os vetos: um ao parágrafo terceiro do artigo 26-A, outro ao artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – 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.

Artigo 79-A - 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. (BRASIL, 2003).

As explicações dadas aos vetos, parecem fragilizar a implementação da Lei, pois não estabelece metas específicas na atuação da referida lei contemplada nos vetos do governo. Assim justifica o documento:

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido 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.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003).

Nessas reflexões cabem destacar não só os vetos estabelecidos pelo governo federal, mas também a ausência de dois segmentos significativos para a superação das desigualdades raciais. Trata-se de não ter no texto da Lei 10.639 um posicionamento concreto com relação a Educação Infantil e ao Ensino Superior como, talvez, os dois extremos mais complexos na formação social. Dessa forma, dar-se a impressão, que esses dois segmentos da educação não se reconhecem como participantes cruciais na formação de uma educação antirracista, pois não está contemplada no texto da Lei 10.639/03. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana complementam lacunas deixadas pelo texto da Lei 10.639/03.

Dando sequência aos debates de implementação da Lei 10.639/03, foi criada uma Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>27</sup> e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>28</sup>. Os fóruns e os diálogos desenvolvidos entre as secretarias e os grupos de movimentos negros brasileiros e intelectuais da sociedade em geral, resultarão na construção do 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. Esse documento passa a desenvolver as estratégias de implementação da Lei 10.639/03, pelo menos na teoria.

Em seu texto, o 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, destaca que o seu objetivo central é de:

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vista a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009).

Tendo como objetivos específicos o cumprimento e institucionalização da implementação da Lei 10.639/03, desenvolver ações estratégicas para formação de professores nas perspectivas que contemplem a lei, produção de materiais didáticos e para didáticos que valorizem a diversidade cultural afro-brasileira, construção de indicadores no acompanhamento da implementação da lei, criar e consolidar agendas de disseminação da proposta da lei juntos aos órgãos públicos nos âmbitos federais, estaduais e municipais. Com

---

<sup>27</sup> Essa secretaria é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e promoção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. (BRASIL, 2009).

<sup>28</sup> Tem como objetivo desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnicorracial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (BRASIL, 2009).

todo esse desafio, as secretarias se mostram ainda ineficientes quando observamos a prática. Os fóruns e o acompanhamento de todo território nacional ainda constituem um grande desafio a implementação da Lei 10.639/03. As formações continuadas desenvolvidas em Alagoas, a cargo do Núcleo Estudos Afro-brasileiro (NEAB), ainda estão longe de atingir os objetivos desejados. As secretarias regionais, na maioria das vezes estão entregues a pessoas indicadas por interesses apenas políticos partidários, sem com isso haver um envolvimento militante ou até mesmo a participação de pessoas comprometidas com a melhoria da educação que possam compreender a importância de trabalhar as propostas estabelecidas pela Lei 10.639/03.

O Plano Nacional de Implementação reconhece que fazer com que a Lei saia do papel e se transforme em ação concreta, é um desafio que envolve vários atores presentes também em diversos segmentos da sociedade brasileira que passam necessariamente pelo conhecimento conceitual da lei e suas interpretações, incluir a temática nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas, a regulamentação da Lei pelos órgãos governamentais, formação de profissionais de educação, participação social e movimentos sociais negro.

#### **4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO RACISTA PARA A MANUTENÇÃO DE PODER**

Quantos dentre nós, que fazemos parte da estrutura educacional brasileira, fica incomodado e muitas vezes indignado com a forma como a educação tem sido negligente com a maior parte da nossa população, que deveria ser assistida com mais responsabilidade e ética pública? A falta de conhecimento histórico do processo de formação educacional brasileiro impede que tenhamos uma visão completa da elaborada forma educacional ao qual o Brasil foi submetido desde os primórdios da ocupação criminosa dos europeus. Aqui, em terras “tupiniquins”, foram destruídas grandes nações, tanto nativas quanto africanas, e a educação serviu com extrema eficácia aos interesses dos dominadores. A desconstrução das formas educacionais nativas e africanas foi a base para a construção de uma dominação alienadora e inferiorizante desses grupos populacionais que aqui viviam e outros introduzidos a força.

As instituições religiosas tiveram e tem até os dias atuais, uma grande e significativa participação nessa destruição e imposição de uma cultura de fora, europeia, onde a igreja católica sobressaiu como a maior articuladora e protagonista dessa desaculturação. Ao impor ao nativo suas formas de pensar e legitimando o africano como ser inferior aos demais, a igreja católica se responsabilizou diretamente pela destruição cultural desses povos. Assim, a forma de ocupar (colonizar) o Brasil, traz um significado de aculturação onde a forma de ensino é feito do colonizador para o colonizado, destruindo culturas para se impor outra.

O fato mais marcante desse processo de formação da educação brasileira parece ser o de que os grupos que desenvolveram e colocaram em prática essa educação, não estavam preocupados com a grande parcela da população, que viviam as margens dos bens econômicos e sociais. Pelo contrário, as propostas de educação que se iniciaram como formal e subsidiada pelo Estado (gratuito) teve como alvo os grupos abastados, sendo esses preparados para ser a elite e a classe pensante do Brasil.

Quanto à participação da população negra nesse percurso educacional, ela não se deu a partir de um entendimento interno. Os projetos de exclusão e inferiorização do negro na educação brasileira foram construídos e repassados como uma política de Estado onde a ordem institucional dependia disso. Assim, as discussões legais da participação negra no âmbito educacional só ganha forças com o advento do fim da escravidão.

Ao analisarmos a educação brasileira, quanto a sua formação, onde o poder público estaria responsável por manter essa educação, percebemos que ela teve um papel excludente e

inferiorizante do negro excluindo-o de forma sistemática de qualquer oportunidade de participação da estrutura escolar montada unicamente para os brancos e filhos da elite brasileira.

Durante todo o período colonial, o negro foi coisificado e construiu-se uma forma bem elaborada de evitar que essa população negra se identificasse como fazedor e participante direto da construção do povo brasileiro. O racismo é um fenômeno muito recente na história da humanidade e está diretamente ligado a necessidade que os povos europeus tiveram de dominar outros grupos populacionais pelo mundo e principalmente no século XV os povos africanos. Trazer esse debate para nossas salas de aula é uma tarefa pouco recorrente, principalmente pelo fato de não termos sido preparado na nossa formação para tal tarefa (MUNANGA, 2005), e implica, quase sempre, na manutenção e até mesmo na propagação do racismo na escola que é um lugar impar para se introduzir essa questão de extrema importância para nossas crianças crescerem com a possibilidade de não se tornarem pessoas racistas e preconceituosas.

Talvez, uma das contribuições mais importantes que a educação fará as crianças negras no Brasil, é o de resgatar de forma concreta a autoestima e principalmente a de construir a identidade dessas crianças enquanto negros orgulhosos de seu passado que não está relacionado a passividade e a total submissão ao mundo do branco racista e preconceituoso. Existe uma dívida histórica da educação brasileira para com o povo negro até os dias atuais, onde ainda é o negro que está fora das salas de aula. Quando estão nas escolas possuem menor tempo de escolaridade por motivos de evasão escolar, repetência, o que é causado por diversos fatores como necessidade de trabalhar muito jovens, gravidez, uso de drogas, falta de incentivo, vítimas de racismo, entre outras coisas o que implica em uma manutenção de inferioridade educacional se comparado com os brancos ou não negros. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) destacam essa disparidade:

Segundo uma pesquisa feita pelo Ipea, o tempo médio de estudo de um jovem branco com 25 anos é de 8,4 anos, enquanto o negro na mesma idade passou apenas 6,1 anos na escola. O abismo fica evidente quando se observa o currículo escolar. Considerando que um branco e um negro começaram juntos na 1ª série do ensino fundamental, o branco vai até o 1º ano do colegial e o negro abandona a escola na 6ª série. Como cada ano de estudo na vida de uma pessoa representa um acréscimo de 16% em sua renda, a defasagem escolar torna-se a primeira barreira para a conquista de melhor remuneração. Mas por que os negros estudam menos? Uma resposta está na renda familiar dos estudantes. Ela é mais baixa entre os negros, obrigando boa parte das crianças a interromper os estudos mais cedo para ajudar no orçamento doméstico. Trata-se de um círculo vicioso difícil de ser rompido. Como são mais pobres, os negros estudam menos. Como estudam menos, eles permanecem na pobreza. (VEJA, 2002).

Quando partimos para a educação superior, os números são ainda mais excludentes. O negro não faz parte da realidade nas universidades públicas e privadas do Brasil. As pequenas parcelas que conseguem chegar ao seleto grupo de universitários e profissionais com ensino superior no Brasil, ainda são vistos como exceção e considerados, muitas vezes, um “negro fora do lugar”<sup>29</sup>. Um lugar naturalizado de que o negro já teria seu espaço nos cargos menos remunerados e que não exigisse muita complexidade intelectual.

Fingir que não é esse o tratamento dado aos negros no Brasil pela educação é uma hipocrisia, pois, é muito visível para qualquer pessoa que possua um pouco de análise crítica da realidade que a exclusão do negro no âmbito educacional continua fazendo parte da estratégia de dominação desenvolvida pelo Estado brasileiro para a manutenção do poder de uma minoria sobre a grande parcela da sociedade que são na sua grande maioria de negros.

Dessa maneira, nosso objetivo agora é fazer essa análise de como se construiu essa exclusão dos negros, de forma pensada e estrategicamente praticada no Brasil, para termos uma noção de como isso afetou e afeta a população negra atualmente em todos os sentidos. O que está se tentando fazer agora, é o resultado de muita luta de superação onde a conquista da Lei 10.639/03 significa o resgate de uma história silenciada e escondida do povo brasileiro.

#### **4.1 A exclusão do negro e da negra nos espaços formais de educação**

A educação brasileira como conhecemos atualmente, é resultados de um longo processo de necessidades e interesses pessoais das elites que constituíam o poder social, político e econômico do Brasil. A busca pelo domínio e controle das instituições de ensino sempre foi visto, por esses grupos, como crucial para o bom resultado e eficácia do projeto de dominação e manutenção do poder estabelecido por essa elite brasileira. A criação e desenvolvimento dessa educação, onde se definiu quem seriam os beneficiados com a instrução formal e para quem serviriam, sempre estiveram bem explícitos nos projetos de educação dos governos brasileiros até nossos dias. Essa organização da educação é montada de forma a estabelecer quais grupos irão comandar e quais irão servir como força concreta na construção desse poder. Dessa forma, é pensado desde o formato na estrutura da escola

---

<sup>29</sup> Termo utilizado por Florestan Fernandez (1965) e Octavio Ianni (1972), para descrever que quando um negro consegue mudar de status sociais, ele é visto como uma exceção.

(espaço físico), como também as localidades e a que público irá contemplar de forma direta e indireta. Na estrutura formal de educação também é pensado o que se deve ensinar (currículo) e que deve aprender o que e para que. Depois de montada toda essa organização mais concreta e prática é preciso estabelecer até que momento na vida escolar de cada grupo deve-se ser contemplados, ou seja, definir até onde cada grupo pode chegar.

Podemos chegar a essas afirmações se pararmos para observar as estratégias utilizadas pela elite governamental brasileira. O sucateamento das instituições, as escolhas de materiais didáticos, as limitações de verbas, o descaso com a qualidade do ensino, entre outros, pode nos dar uma boa pista de que existe uma prática de manutenção de poder.

O caminho percorrido pela população negra do Brasil em busca de escolarização, sempre esteve ligado aos grupos de luta contra a discriminação racial e a luta pelo reconhecimento do povo negro como merecedores de igualdade de oportunidades e respeito público. Grupos como a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola dos Ferroviários de Santa Maria (RS), a Escola da Frente Negra Brasileira, em São Paulo, a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (CRUZ, apud GOMES 2009, p. 44), estiveram a frente em busca pela escolarização do povo negro no intuito de organizar uma proposta de luta através da educação. As intensificações no debate pela escolarização da população negra só ganha forças em meados do século XX.

A nova compreensão de luta pelos direitos percebidos pelos movimentos negros do Brasil, foi denominado por alguns autores como Clóvis Moura e Andrews, como Renascimento Negro ou Renovação Negra. Esse momento é caracterizado como uma luta por políticas públicas visando a educação da população negra que estava fora das esferas educacionais e que necessitava estar incluída nos projetos governamentais.

A trajetória dessa luta por direitos educacionais da população negra no Brasil passou por momentos importantes no período entre 1930 e 1964, quando perde espaço significativo durante a ditadura militar brasileira. Segundo Gomes (2009, p. 45), entre os anos de 1960 e 1964, tivemos uma grande efervescência na elaboração de projetos educacionais envolvendo os grupos de Jovens e Adultos no sentido de alfabetizar. Nesse sentido, podemos destacar que esse projeto de alfabetização de jovens e adultos não foi direcionado para a população negra, mas devido a sua exclusão quase que total do processo normal de alfabetização nos períodos adequados, a grande maioria desse público era de negros e pardos. (GOMES, 2009, p. 45). Sendo assim, observamos que no plano político educacional, não se contemplavam as necessidades da população negra, pois o formato desse tipo de política é universalista onde se

coloca as necessidades dos negros como uma necessidade igual para qualquer brasileiro, não se levando em conta, os séculos de impedimentos e exclusão tanto social e econômica, quanto educacional que os negros foram submetidos.

#### **4.2 Fatores que contribuem para a manutenção ou superação das práticas racistas em sala de aula**

Atualmente encontramos um dilema que envolve o sistema educacional e as instâncias da família como formadores de caráter e promotoras de momentos de crescimento pessoal e intelectual das nossas criança e jovens. De um lado as famílias, que mudaram o formato nuclear tão defendido pelos grupos mais tradicionais, ainda dando total responsabilidade as instituições educacionais pela formação integral de seus filhos ou dependente legal. Do outro as instituição educacionais culpando essas famílias de serem desestruturadas e sem limites concretos para com seus filhos ou dependentes. No meio de todo esse conflito de interesses estão às pessoas que mais necessitam do apoio e atenção desses dois grupos citados acima, para se desenvolverem enquanto seres humanos em construção de caráter e conhecimentos: as crianças.

Pais despreparados, professores e educadores também despreparados para cumprirem o importante papel de educar. Isso não pode ser visto como uma regra geral, mas é uma constante no dia a dia da formação educacional no Brasil. As famílias passam a depender cada vez mais das instituições de ensino para formação de seus filhos e dependentes enquanto vivem em um dinamismo de consumo onde o trabalho virou prioridade. As instituições de ensino passam a ser local não só de aprendizagem mais de resoluções de conflitos familiares. As instituições superiores de ensino não preparam esses profissionais de educação para essa realidade mais corriqueira do que nunca, e esses profissionais passam a se questionar qual o seu verdadeiro papel dentro da estrutura educacional que se formou atualmente.

Nesse sentido, na grande maioria das vezes, as mazelas presentes na sociedade brasileira como o racismo e a discriminação racial, partem muitas vezes do seio familiar e aflora nas escolas. Quase sempre esses conflitos passam despercebidos ou em outros momentos são camuflados e silenciados por não se saber como resolvê-los em meio a tantas responsabilidades impostas tanto as famílias, quanto as escolas.

Como não aprenderam a lidar em sala de aula com conflitos envolvendo questões raciais, os educadores, muitas vezes, terminam reproduzindo e até mesmo legitimando um racismo presente nas já conhecidas “piadas racistas” e “brincadeiras” que sempre tem o propósito de ferir e humilhar. A humilhação sofrida por uma criança negra em sala de aula pode se transformar em um complicador para a vida toda, pois, pode levá-la a abandonar a escola como também causar uma reação de violência física – apesar de que entendemos que um ato racista contra uma pessoa negra pode ser considerada uma agressão física pois a vítima não pode mudar a sua cor e isso fere de forma concreta.

A falta de formação antirracista, não só acadêmica, mas também pessoal, produz justamente a resistência as novas possibilidades conquistadas através da Lei 10.639/03. Como não temos, ainda, uma efetiva fiscalização das práticas exigida pela Lei, a sua implementação está, ainda, nas individualidades de cada escola onde, muitas vezes passam por resistências de gestores que através de racismo institucional<sup>30</sup>, impede que o trabalho no sentido antirracista e de valorização do povo negro no Brasil não ocorra.

Como a implementação da Lei ainda depende de ações isoladas de alguns profissionais da educação no Brasil, existe um equívoco causado pelos que ainda resistem a essa discussão em sala de aula, de que iria, na verdade, inverter os papéis onde passaríamos de uma educação eurocêntrica para uma afrocêntrica, o que não é verdade. O objetivo é resgatar o protagonismo negro que ficou silenciado e escondido da historiografia brasileira durante tantos séculos e que precisa ser contado. É simplesmente contar a história a partir de seus acontecimentos. Resgatar a imagem positiva do negro e não substituir uma história (do branco) por outra (do negro). No entanto, também existe a resistência de alguns desses profissionais quando dizem ter muitas atribuições com suas matérias e não poderiam “parar” o que deveria ser passado para abordar esse tema. É um equívoco pensar dessa forma, pois, a temática étnicorracial está presente no cerne de toda a historiografia brasileira tanto nas disciplinas que correspondem às áreas de humanas como História, Geografia, como nas ditas exatas como a Matemática. No caso da Matemática temos a presença da Étnomatemática que aborda as diversas formas de contagem aritmética baseada em grupos de diversas etnias tanto negras como indígenas.

Existe dentro do texto da Lei 10.639/03, uma chamada explícita para o trabalho prioritário da temática étnicorracial dentro das disciplinas de História, Geografia e Literatura

---

<sup>30</sup> Podemos caracterizar como racismo institucional, aquele causado por pessoas que deveriam está a serviço de qualquer cidadão através de setores públicos, por exemplo, e não fazem baseado na discriminação. Nesse caso, podemos exemplificar baseado no que disse o presidente do Conselho de Psicologia da Bahia, Valter da Mata, em entrevista ao site Correio Nagô do dia 23 de janeiro de 2012: “racismo na academia: o professor que se recusa a orientar alunos negros no Mestrado e Doutorado que abordam temáticas negras ou foram cotistas”. “No Sistema Jurídico: penas mais altas pelo mesmo crime para negros em relação aos brancos”.

Brasileira. Dessa forma, ainda existem profissionais desavisados e resistentes, de que apenas essa disciplinas devem contemplar em seu planejamento propostas de implementação da Lei. Nesse sentido, muitas vezes, nem os profissionais das disciplinas descritas na Lei fazem um trabalho voltado para esse fim, o que é lamentável.

Implementar a Lei 10.639/03 na sala de aula, não significa substituir a historiografia eurocêntrica por uma afrocêntrica, como pensa alguns professores resistentes a trabalhar as questões etnicorraciais nas suas aulas, o que temos como necessidade imediata é desconstruir um silêncio secular no Brasil da “verdadeira” História do Brasil que precisa ser reescrita e recontada, dessa vez com a participação efetiva dos inúmeros personagens negros que participaram efetivamente do processo de construção da nossa sociedade. Assim, a construção do imaginário positivo do negro que lutou incansavelmente para sobreviver em uma terra que não era sua, deve ser vista como atos heroicos e dignos de ser estudados e aprendidos. Não se trata de substituição e sim de valorização, mostrando que a força negra foi, e continua sendo “as mãos e os pés do Brasil”, pois, as crianças negras precisam dessas representações positivas para ter referenciais de seu grupo enquanto atores de suas vidas e não como meros figurantes que assistiram a tudo e aceitaram passivamente as imposições criadas pelos sistema escravista e posteriormente pelos racistas do Brasil.

Nesse sentido, algumas mudanças se fazem necessárias na postura dos profissionais da educação no Brasil em abordar essa temática. Trata-se de algumas alterações simples e outras que exigiram conhecimentos específicos de formação para o trabalho da diversidade; entre as questões mais simples de serem transformadas em sala de aula, é a substituição de algumas palavras que possuem um poder muito grande no imaginário dos alunos quanto à presença negra na nossa historiografia. Entre essas palavras estão algumas relacionadas no quadro abaixo:

<b>PALAVRAS UTILIZADAS NOS LIVROS</b>	<b>SUGESTÕES DE MUDANÇAS</b>
ESCRavidÃO	ESCRAVIZAÇÃO
ESCRAVO	ESCRAVIZADO
CONTRIBUIÇÃO	PARTICIPAÇÃO
PASSIVIDADE	RESISTÊNCIA
VIERAM PARA O BRASIL COMO ESCRAVOS	FORAM TRAZIDOS PARA O BRASIL ESCRAVIZADOS

**Quadro 1: Propostas para mudanças nos termos utilizados nos livros didáticos.**

Fonte: Williem Silva (2011)

Podemos observar que a primeira vista não parece haver muitas diferenças entre as palavras utilizadas nos livros didáticos e nas sugestões expostas acima. Mas os sentidos empregados nessas palavras são muito significativos. Ao abordar o tema escravidão e escravo, estamos colocando uma passividade nas populações africanas que foram trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XVIII, coisa que não existiu; mudando a ideia para *escravização e escravizado*, podemos identificar uma resistência a todo processo ao quais as populações africanas foram impostas. No que se refere ao povo negro-brasileiro, na maioria das abordagens historiográficas, o termo contribuição da população negra soa como algo folclórico quase sempre relacionado a casos isolados como a capoeira e as comidas exóticas; quando nos referimos à *participação*, temos que nos reportarmos às diversas vertentes da participação direta da população negra no Brasil como: na lingüística (diversas palavras incorporadas ao português brasileiro – casula, moleque, bunda), na musicalidade (modalidades musicais criadas pelos negros brasileiros – Samba, Frevo, Baião), na política (as resistências que culminaram na melhoria de vida do povo brasileiro – Quilombos, Rebeliões), na religiosidade (Candomblé, Umbanda), na medicina, tecnologias e nas leis jurídicas. Não estamos aqui trabalhando as formas conceituais dessas palavras e sim as formas muitas vezes implícitas dos seus usos.

As reformulações de alguns termos como os relacionados acima, não necessita de muitos estudos nem de uma formação especializada, elas só necessitam de bom senso e vontade de melhorar o debate sobre as questões etnicorracial e conseqüentemente a prática.

#### 4.2.1 Currículo como instrumentos de combate ao racismo

O currículo geralmente é entendido como uma grade curricular, um documento em papel que contém componentes para serem rigorosamente atendidos para aprovação e finalização de algum curso. No entanto, é importante entender e levar em consideração todo um campo político, ideológico, tenso, histórico, social, cultural e até mesmo econômico no qual se envolve o currículo. (LOPES, 2011, p. 36)

Durante muito tempo na história da educação, o currículo era visto como uma seleção de conhecimentos e informações retiradas do “estoque” da nossa cultura, uma lista de conteúdos a serem ministrados pelos professores em sala de aula, muitas vezes sem levar em conta as complexidades que envolvem o cotidiano da sociedade. Dessa forma o currículo deve ser visto como um artefato socioeducacional que seleciona/regula os conhecimentos que

devem ser compartilhados (currículo explícito), escolhas essas que, perpassando por conexões de saber, poder e identidade, extrapolam os limites dos conteúdos e atividades curriculares e interferem na configuração das sociedades. (SILVA, 2011).

As relações de poder contidas no currículo são caracterizadas pelo fato de que durante muitos séculos ele desconsiderou a multiplicidade de referências identitárias, privilegiando alguns conhecimentos e silenciando outros, escolhendo o que devia e o que não devia ser estudado, o que era importante e o que não era na história e na cultura. Esse posicionamento envolve relações de poder e de identidade. Desconsiderar todas as multiplicidades existentes na sociedade torna o currículo um instrumento autoritário e excludente, que serve apenas para manter e naturalizar relações sociais desiguais e hierarquizantes.

É nesse contexto que a Lei 10.639/03 ajudará a problematizar o formato opressor de currículo. A lei muda completamente o currículo escolar no Brasil. Essa conquista dentro do currículo também significa uma conquista de espaço e poder; nesse caso não um poder no sentido de dominação, como sempre foi utilizado no currículo tradicionalmente conhecido e formado a partir de uma base eurocêntrica, mas, um “poder” dizer diferente, trazendo uma historiografia baseada na formação concreta do povo brasileiro que passa a ter voz dentro dos meios escolares sendo protagonistas de seus feitos e desmistificando seus estereótipos negativos tão bem construídos ao longo da história. O currículo pensado como ocorria normalmente, não leva em contas as devidas especificidades de cada localidade, sendo que para atender as necessidades específicas dos grupos organizadores da sociedade, o currículo serviu de benefícios particulares onde é designado o que deve e o que não deve ser passado para os alunos em sala de aula.

A obrigatoriedade da Lei em trazer para o meio escolar a História da África e dos Afro-brasileiros, aparece muitas vezes, para os seus críticos, como uma forma de torná-la impraticável, pois segundo esses críticos não é através da obrigação – imposição – que o tema deveria ser tratado. Nesse sentido cabe uma indagação: não fomos obrigados a estudar durante toda nossa vida que o protagonismo pertencia aos brancos e que os negros sempre foram o objeto conformado com sua condição de escravo e inferior? Que o referencial de beleza, inteligência, aptidão, honestidade, entre outro não eram próprios dos negros e sim de um grupo minoritário que se beneficiara concretamente por esse pensamento? Nesse sentido, podemos concluir que irá ser através de um instrumento jurídico – a Lei 10.639/03 – que iremos desconstruir paulatinamente com as nossas crianças essa historiografia negativista do povo negro brasileiro, sabendo que a Lei por se só não garante que as escolas irão trabalhar as questões raciais como proposta pedagógica, mas,

os currículos construídos a partir dos critérios influenciados por contexto eurocêntrico, ou seja, considerando uma linearidade histórica, as demais culturas passam a ser estigmatizadas por preconceitos que as marginalizam. Romper com esse tipo de estrutura curricular seria, a meu ver, um avanço nas questões vinculadas aos estudos acadêmicos [...] **e nos espaços escolares de Educação Infantil, Fundamental e Médio.** (LOPES, 2011, p. 95). Grifo nosso.

O currículo passa, depois da 10.639/03, a refletir a importância de termos um instrumento de enfrentamento das relações étnicorraciais na educação e de alguma forma reconhece essas relações, onde estão presentes as conexões entre poder, saber e identidade.

Entende-se que existe uma complexidade entre o que está no currículo e o que é realmente abordado em sala de aula. Teorizar sobre o currículo não nos garante metodologicamente a prática para romper com as ideias racistas que tanto combatemos. Sendo assim, “é importante que o nosso esforço seja no sentido de mudar a configuração do currículo, sem perder de vista que as mudanças são uma decisão política, e que precisam ter repercussão pedagógica, inclusive na formação de professores/as”. (SILVA, 2011, p. 103).

A complexidade das relações humanas ocorre numa dinâmica de interação contínua não só entre seus pares, mas também com o meio, onde construímos nossas representações, valores, conhecimento e identidades que estão em mudanças constantes. Essas relações sociais se dão não somente pelo fato de sermos pertencentes ao gênero humano, mas e, sobretudo pela riqueza da diversidade (GOMES, 2007). Dessa forma, pensar em um currículo que interpreta essas relações como algo estático e homogêneo não condiz com a realidade das complexas relações sociais nem dos séculos passados nem tão pouco da atualidade. O formato de currículo que passa a reconhecer essas diversidades tende a ficar mais próximo do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização.

Mudar somente o currículo também não significa garantias de mudanças nas posturas dos docentes e gestores que são os grandes agentes de atuação ou não das práticas antirracistas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, cabe ao espaço responsável por essa formação que são as Instituições de Ensino Superior, onde devem promover cursos que contemplem as exigências dos marcos legais formando profissionais que tenham na sua prática a sensibilidade de perceber seu papel fundamental no combate a intolerância étnica, buscando a valorização da diversidade de seus alunos dentro e fora dos espaços escolares.

Sendo assim iremos abordar de forma sucinta a importância e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formação de profissionais da educação prontos para lidarem com os casos corriqueiros de racismo e discriminação racial na escola, podendo

intervir de forma consciente, atuante e permanente.

#### 4.2.2 A Formação de Professores

Como exposto acima, a mudança do pensamento em torno do currículo por si só não garante efetivamente a prática diária nas salas de aula das escolas brasileiras. Sabemos que essa discussão passa necessariamente pelas inquietações e discussões praticadas no cerne da formação de profissionais que possam compreender essas antigas problemáticas. Nesse sentido, é necessário que as instituições superiores dêem condições de formar profissionais da educação voltados para atuarem de acordo com as exigências compostas no novo formato de currículo.

Isto porque a elas (faculdades e universidades), compete formar profissionais que estarão dentro das salas de aulas, profissionais que devem estar habilitados/as a discutir as proposições mobilizadas pela lei. Inclusive, as próprias Diretrizes para a implementação da Lei 10.639/03 destacam a necessidade do envolvimento das instituições de ensino superior com a lei (disciplinas, cursos de extensão, atividades complementares, pesquisas, etc), para combater o racismo. (SILVA, 2011, p. 103).

Assim como as instituições de ensino básico, as de ensino superior também estão nas pretensões da discussão da temática racial para a formação de profissional de educação que possam ter uma visão ampliada das questões étnicorraciais na escola, e possam desenvolver trabalhos visando a superação do racismo e discriminação racial na sociedade brasileira. A Resolução CNE/CP 01 (2004, art. 1, inciso 1) estabelece que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE\ CP 3\2004". (BRASIL, 2009).

Com base nessas exigências, as Instituições de Ensino Superiores do Brasil possuem dentro do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, algumas ações que devem estar nas iniciativas dessas instituições como:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares à Educação para as Relações Étnicorraciais nos cursos do Ensino Superior, conforme expresso no inciso 1 do art. 1, da Resolução CNE\CP n. 01\2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnicorraciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645\2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, material didático e paradidático que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e com a temática da Lei 11.645\2008;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científicas na temática da Educação para as Relações Étnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

Observa-se nessas principais ações estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que o desafio das Instituições Superiores é muito grande e está diretamente ligada ao formato de profissional da educação que pretendemos ter no intuito de promovermos uma educação capaz de combater as discriminações raciais no espaço escolar onde as diferenças se encontram e afloram as tensões raciais.

Ao estabelecer essas ações, a proposta do documento visa a inserir nos espaços acadêmicos a temática racial para os profissionais de educação que irão participar diretamente do processo de mudança, ou não, do formato, muitas vezes, entendidos como homogêneo de educação. Uma educação que durante tantos séculos não considerou as diversidades contidas na sociedade brasileira e que agora passa ter que rever os seus conceitos educacionais. Fazendo uma análise crítica dessas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, percebemos, pelo menos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que estamos distantes dessa realização onde deveríamos “Incluir conteúdos e disciplinas curriculares à Educação para as Relações Étnicorraciais nos cursos do Ensino Superior”, mas na prática poucos cursos levam essa discussão para suas salas de aula. E quando o fazem fica quase sempre restrito a cursos de graduação e em licenciaturas da área de Humanas. Ou seja, o texto do Plano descreve que o

conteúdo sobre relações étnicorraciais deve estar nos cursos de Ensino Superior e não nos cursos de Licenciatura do Ensino Superior.

Ao mencionar as especificidades dos cursos de licenciatura, o Plano recomenda que exista uma atenção especial a esses cursos, e também a de formação de professores, pois as especificidades relacionadas a esses profissionais requer um domínio maior sobre a sua atuação direta nas escolas inclusive na organização de currículos e atividades direcionadas para esse fim. No entanto, até mesmo os cursos de licenciatura ainda persistem em não trabalhar essas temáticas nas suas formações, ficando quase sempre a critério de profissionais que se dediquem a implantar, muitas vezes isoladamente, a questão étnicorracial nas suas aulas e até mesmo desenvolvendo grupos de trabalho e oferecendo matérias eletivas visando o debate sobre as relações raciais no Brasil e nas suas salas de aula. Destacamos nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por alguns professores e professoras do Centro de Educação e do Curso de História da Universidade Federal de Alagoas que se dedicam ao trabalho visando à formação de profissionais de educação sensíveis a práticas antirracistas no Brasil e em Especial ao Estado de Alagoas. Isso não significa que não existem outros grupos nos cursos de Ensino Superior do Estado trabalhando essas temáticas, tanto nas extensões da própria UFAL, quanto na Universidade Estadual ou até mesmo as Faculdades Privadas do Estado.

No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer para sanarmos um grande mal que atinge nossas Instituições que é o Racismo Institucional, que impede que as atuações mais concretas fiquem a cargo de racistas transvestidos de gestores.

Sabemos que ainda existem vários fatores que contribuem para a manutenção das desigualdades raciais dentro do sistema escolar, o racismo institucional é um deles, mas sabe-se também que a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada.

Dessa forma, é de fundamental importância que exista dentro da formação de profissionais de educação, o entendimento de que é necessário cumprir as determinações da Lei 10.639/03, e do Plano de Implementação da mesma, onde as Instituições de Ensino Superior formem profissionais garantindo aos mesmos o domínio de conteúdos que privilegiem uma pedagogia que permita construir conhecimentos para tratarem de questões e valores a serviço da equidade racial.

É a partir dessa formação, que os profissionais da educação terão condições concretas de atuarem em outra frente de análise para a superação dos conceitos eurocêtricos da sala de aula que é a seleção e organização de materiais didáticos que promovam a inclusão do tema composto na Lei 10.639/03 bem como sua implementação. Esses materiais didáticos,

incluindo nesse sentido como o principal material o Livro Didático, está em uma das principais vertentes de combate as desigualdades raciais, pois, sempre foi um instrumento que contribuiu para a manutenção dos estereótipos europeus onde a presença dos negros ficou relacionada a questões negativas. É o que iremos analisar logo abaixo pra termos uma breve noção de como esses livros didáticos do Brasil sempre tiveram posições bem articuladas de negação do povo negro. Além disso, vamos trazer alguns avanços nesse sentido para podermos perceber as mudanças que vem ocorrendo nos livros didáticos do Brasil para incluir nesses materiais a verdadeira diversidade do nosso povo.

#### 4.2.3 O Livro Didático: suas problemáticas e avanços após a Lei 10.639/03

A prática pedagógica durante o cotidiano de sala de aula necessita de uma constante busca de estratégia de ensino aprendizagem por parte dos docentes. Os desafios corriqueiros de sala de aula lançam desafios aos professores que não tiveram dentro das instituições superiores de ensino o conhecimento de como lidar com as facetas constantes de uma escola, onde estão presentes os mais variados pensamentos e conflitos sociais que se manifestam constantemente. Entre esses conflitos, a questão racial se manifesta com muita frequência contra alunos (as) negros (as). Sendo assim, a grande maioria dos docentes brasileiros recorre ao livro didático como o único e infalível instrumento de trabalho. O perigo dessa dependência está no fato de que o livro didático tem um propósito na sua elaboração para, muitas vezes, delimitar o que deve e o que pode ser estudado nas escolas. Foi também papel do livro didático, durante muitos séculos, principalmente até o final do século XX, silenciar e esconder alguns grupos étnicos como é o caso dos negros tanto no Brasil, como na própria História da África. Ao selecionar os assuntos a serem estudados, as imagens a serem vistas, o livro didático criou o formato de brasileiro pensado pela elite branca do país, que tinha como propósito de médio prazo acabar com a presença negra no Brasil. Nesse sentido, observa-se que ainda estamos vivenciando um material didático que não contempla as obrigatoriedades da Lei 10.639/03. Assim como a construção de currículo voltado para o benefício das elites abastadas e brancas do país, o livro didático é uma ferramenta crucial no processo de dominação do povo brasileiro. Usado como única fonte de conhecimento e verdade, os livros didáticos serviram durante séculos como instrumento de primeira grandeza nos propósitos elitistas.

A submissão do negro perante o branco, sempre ficaram explícitos nos materiais didáticos do Brasil durante muito tempo sem serem questionados por isso. Juntando-se a eles ainda se encontravam as obras literárias destinadas ao público infantil que também traziam a submissão negra como fator predominante nos seus textos e gravuras. A presença negra na historiografia brasileira é marcada pela abordagem estereotipada. O estereótipo negro foi sendo construído com propósitos de justificar e legitimar o racismo no Brasil, promovendo, intencionalmente, a negação da população negra enquanto agente ativo da construção das identidades do povo brasileiro. Nesse sentido, as características negras abordadas durante sua história no Brasil estão sempre associadas a seres primitivos, selvagens, maus, imorais, objeto sexual e exótico, presentes em diversas obras e imagens exaustivamente reproduzidas nos textos de Monteiro Lobato, Gilberto Freyre, Jorge Amado. (SILVA, 2004).

Esses estereótipos quando abordados nos livros didáticos, possuem um significado extremamente perverso, uma vez que esses materiais não são escolhidos aleatoriamente, eles reproduzem uma necessidade de manutenção de poder de um grupo dominante branco. O material didático como instrumento de reprodução da ideologia do branqueamento, passa a omitir o processo histórico dos grupos/agentes sociais considerados por essa elite como uma ameaça a sua manutenção no poder. Sendo assim, o livro didático, possuidor de um caráter verdadeiro, tem o poder de informar positivamente, mas também pode ser usado para construir uma negatividade a uma grande parcela da sociedade brasileira.

As pesquisas realizadas por Ana Célia da Silva<sup>31</sup> nos mostra que as características negras abordadas em livros didáticos demonstram não apenas a diminuição fenotípica das pessoas, mas também as associações e comparações com animais deixando a entender que as práticas de pessoas negras são parecidas com animais. Os personagens negros também aparecem quase sempre, segundo a autora, acompanhados de frases pejorativas e degradantes onde os negros e a negras não possuem nomes, sendo sempre associadas a adjetivos como: diabo, moleque, palhaço, peralta, negrinho, entre outros. Quando retratado nos livros, os negros e as negras são caracterizados como animais, em situações de subalternidade, realizando serviços braçais tanto do campo quanto da cidade. O livro didático, nesse sentido, passa a se omitir sobre os papéis desempenhado pelos negros e pelas negras na sociedade brasileira, onde a mais grave – se é que pode haver um grau de gravidade nesses casos – é a presença das mulheres descrita como empregada doméstica, mas

---

<sup>31</sup> Ana Célia da Silva é uma das grandes personagens brasileiras que está diretamente ligada à luta pela igualdade racial e combate ao racismo e a discriminação racial no Brasil. Seu livro, *A discriminação do negro no livro didático*, é uma das grandes contribuições para se entender como o imaginário da representação do negro no livro didático teve ao longo da historiografia brasileira estrategicamente excluída.

não como a doméstica enquanto profissional que desempenha um serviço de extrema importância social, mas carregada de estereótipos de mulher feia, gorda, sem inteligência, supersticiosa, ingênua e subserviente. E, invariavelmente, de avental e lenço nos cabelos. (SILVA, 2004, p. 59)

Mostrado de forma estereotipada, os meninos e meninas negros e negras passam a não se identificarem com características positivas. Os resultados imediatos dessa forma perversa de abordagem dos livros didáticos, que foram objeto da pesquisa de Ana Célia, é a auto rejeição dessas crianças que não são representadas como participantes diretos de suas vidas, onde o branco aparece como o ser perfeito e modelo a ser copiado, deixando de se aceitarem enquanto negros e negras

Os docentes possuem, nesse cenário, um papel de extrema importância, pois, são eles que enfrentam o dia a dia juntamente com o livro didática e da sala de aula presenciando as mais variadas formas de discriminação presentes no seu cotidiano. No entanto, esses professores precisam estar preparados para identificar nesses livros vestígios de racismo ou situações estereotipadas das pessoas para poderem intervir diretamente no processo de construção e aprendizagem das crianças brasileiras. O grande problema para os professores está muito bem explicado na fala de Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional.

As orientações ideológicas em que estão inseridos os livros didáticos demonstram os anseios de uma classe social que passa a produzir uma realidade falseada de sociedade, desenvolvendo uma justificativa das desigualdades, da exploração e marginalização étnica e social dos oprimidos. A escola, nesse contexto, aparece como o grande mecanismo de disseminação das ideologias racistas “à escola, através do seu currículo, coube a função de agente da dominação cultural e ideológica”. (SILVA, 2004, p. 45)

A naturalização do negro em situação que não exige esforço intelectual tão maciçamente exposto pela mídia, principalmente televisiva, foi durante séculos reproduzidos nos livros didáticos e de literatura infantil utilizadas nas escolas públicas e privados de todo o Brasil, principalmente até o final do século XX. O negro aparecia nas ilustrações dos textos sempre aprontando algum tipo de peraltice ou fazendo bobagens. As representações de profissionais bem sucedidos, por exemplo, era privilégio de branco. Tudo muito naturalizado e visto como a representação verdadeira da realidade brasileira. O negrinho que fugia da

escola, pois não gostava de estudar, fenotipicamente deformado com lábios desproporcionais, cabeça grande e corpo pequeno. Isso quando apareciam, pois o normal era que essa invisibilidade negra não fosse percebida.

Não se reconhecer dentro dos personagens presentes nos livros e materiais literários das escolas do Brasil, sempre foi algo normal nas vidas das crianças negras. A regra só virava, ou ainda vira, para o lado dos alunos negros quando se chegava a hora de abordar temas ligados a escravização negra e suas datas de 13 de maio e 20 de novembro. Como é doloroso ter que aguentar durante um ou dois meses as “brincadeiras” racistas dos colegas em comparações, xingamentos, olhares de reprovação, quando os professores, as vezes sem intenção, vão abordar o período escravista com as fotos dos quadros de Jean-Baptiste Debret, tão comuns no livro didático de História. Para piorar a situação, o professor pede um trabalho onde deveria conter imagens de negros durante a escravidão.

Esse cotidiano vivido por milhares de negros durante sua trajetória escolar no Brasil, causou danos irreparáveis a inúmeras pessoas que acabaram abandonando a escola por não suportar a triste sensação de inferioridade, algo que faz uma ferida ideológica difícil de cicatrizar.

Uma das coisas mais perversas dos personagens negros que são representados nos livros didáticos, quase sempre em situações de subalternidade, é que os alunos não negros passam, com em algumas situações com a conivência dos docentes, a fazer comparações entre as condições de inferioridade estampadas nas gravuras dos livros onde os negros aparecem apanhando ou de forma negativada, com os colegas negros de sua sala, ou não havendo em sua sala com alunos da escola. Dificilmente iremos nos deparar com alunos brancos sendo comparados com personagens seja ele positivo ou negativo, negro ou branco. Mas os negros sempre serão os sacis, os Pelés, os muçuns, os negrinhos do pastoreio, as tias Anastácia, sendo que essas comparações sempre estão carregadas de desprezo e deboches.

As características negras abordadas nos materiais didáticos até o fim do século XX, quase sempre trazem uma visão de animalesca, onde as características humanas se confundem com as de animais, ou simplesmente exótico, onde a beleza e o suave estão nos semblantes dos brancos ilustrados nesses mesmos materiais. Além das imagens também nos deparamos com textos de duplo sentido ou explicitamente racista. Por exemplo: “Boi, Boi, Boi... Boi da cara preta, pega esta criança que tem medo de careta”, “dança negrinha que eu não sei dançar, pega no chicote que ela dança já”, “Maria do samba, mulata dengosa que se agita balança, requebra e se chama Dita. Menina mulata bonita que no samba se trinca. Que mexe e requebra pra mais de trinta”.

Esse último texto apresentado está descrito em um livro destinado a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. O poema intitulado “Maria Benedita” traz, além do texto, a imagem da Maria Benedita, uma mulher negra, lábios grossos, cabelos encarapinhados e maquiagem exagerada. O poema é de Osvaldo Duarte de 1991. O livro foi publicado em 2000 pela Editora Moderna. No texto podemos destacar algumas palavras de cunho pejorativo sobre as negras que passariam despercebidos por algumas pessoas que podem achar exagero nas observações, mas, que não encontramos tais comentários se a personagem do poema fosse uma mulher branca. O primeiro a destacar sem dúvidas é o termo MULATA, palavra derivada de Mula (um animal), outro adjetivo dado a Maria é de que ela é DENGOSA (manhosa, astuta, birrenta)<sup>32</sup>, vive se remexendo e se requebrando e que se transforma em Maria do Samba. É interessante destacar, que no mesmo livro onde aparece a mulher negra como a mulata, também foi contemplado o texto de Ana Maria Machado “Menina Bonita do Laço de Fita”. A História de uma menina negra e um coelho branco que passa todo texto querendo saber como a menina teria se tornado negra, pois ele à achava muito linda. Um texto que, em mãos de quem tem conhecimentos necessários para trabalhar as questões de relacionamentos interraciais, proporciona um belo trabalho em sala de aula.

A questão nesse caso é: o professor estaria preparado para atentar para situações que exijam dele uma sensibilidade que dê um olhar mais apurado para essas situações de descobrir textos racistas? Talvez o poema não tenha sido colocado com esse propósito, mas, ele no mínimo proporciona a continuidade do termo equivocado de comparação da mulher negra com uma mula e isso por si só merece uma discussão em sala de aula.

Na última década do século XX, assistimos a uma mudança significativa tanto nos textos quanto nas imagens abordadas nos livros didáticos do Brasil. É que a partir das lutas e reivindicações lideradas pelos movimentos negros, estudiosos do tema étnicorracial, e outras formas de pressão sobre o assunto, fizeram, mesmo que de forma lenta, esses materiais didáticos passassem a abordar as leituras e imagens de negros de uma forma a não negativar sua presença na sociedade brasileira. As exigências da Lei 10.639\03, e dos textos contidos nos PCN's, além do Plano de Implementação da Lei, conquistas recentes na História brasileira, fizeram com que a mesma pesquisadora dessa temática sobre a presença do negro no livro didático, Ana Célia Silva (2011), considerasse que houve avanços significativos nas abordagens dos livros didáticos quanto a presença dos negros nos mesmos. Segundo as

---

<sup>32</sup> Definições do dicionário Mini Aurélio de 2001.

análises da autora em uma pesquisa realizada com livros da década de 90 do século XX da Editora FTD, demonstra que,

Eles apresentaram transformações da representação social do negro tanto nos seus textos quanto em suas ilustrações. Neles, os personagens aparecem, ilustrados com status econômico de classe média, com constelação familiar, crianças praticando atividades de lazer, em interação com crianças de outras raças/etnias, com nome próprio, sem aspecto caricatural e freqüentando a escola; adultos negros exercendo funções e papéis diversificados, descritos como cidadãos, interagindo com pessoas de outras raças/etnias sem subalternidade, entre outras transformações. (SILVA, 2011).

As observações de Ana Célia se dão no contexto de uma única editora (FTD), mas, podemos destacar que outras editoras estão um pouco mais atentas quanto as abordagens de estereótipos negativos, não só na questão étnicorracial, como em outros temas como trabalho infantil e violência.

Um estudo realizado por Rozana Teixeira em livros didáticos de Português e História, lançados entre 2000 e 2006, traz uma realidade um pouco parecida com as conclusões de Ana Célia, de que há alguns avanços nas imagens e textos, onde se trabalham positivamente as diversidades do povo brasileiro. O fato é que essas mudanças foram percebidas apenas nos textos e imagens dos livros de Português, onde, segundo ela, algumas vezes tenta-se trazer a discussão das questões raciais nos textos de alguns livros, mas, ainda relacionados com imagens caricaturadas de estereótipos racistas. Percebeu-se também, que em alguns momentos os textos dos livros trazem negros em situações duvidosas quanto a sua índole. Foi notada também nas suas análises a desproporcionalidade numérica entre negros e brancos nas imagens de alguns livros. Em sua pesquisa ela relata:

Na quarta coleção dos autores Ernane Terra e Floriana Cavallette, o que chamou a atenção, foi à desproporcional quantidade de pessoas brancas que aparecem nos livros em relação á quantidade de pessoas negras e outros grupos. Só para ilustrar, o livro da sétima série apresenta nove pessoas negras e sessenta quatro pessoas brancas. Outro fato a destacar são os textos de gosto duvidosos, ambíguos, trago como exemplo o texto “Acima de qualquer suspeita”: o mesmo relata que uma ceramista, adotou um negrinho, nascido na pobreza, dos muitos que chegam ao mundo, e criou como se fosse filho. Conta a estória que a mulher morreu, e os parentes disseram ao menino, que já estava moço, que poderia entrar na casa e pegar o que quisesse. O moço da trama levou apenas uma fotografia, e tomou o seu caminho. O que estranhei, foi que ligação tem o nome do capítulo, com a estória contada? Por que a ceramista adotou um negrinho, ou apenas uma criança? Por que a admiração de moço ter levado apenas a fotografia? Seu biótipo indicava outra atitude? (ROZANA, 2009, p. 399).

As observações da autora para com os livros didáticos de História são ainda mais preocupantes, pois demonstra que as imagens e textos relacionados ao período de escravidão e as condições de inferioridade do negro no Brasil, ainda é predominante. Esses textos e imagens não estão acompanhados, na maioria das vezes, de algum tipo de reflexão sobre aquele momento histórico e sua relação com as lutas daqueles excluídos (os negros) contra o regime ao qual foram submetidos. As mesmas pinturas de Debret, também sem análises críticas das condições ao qual elas foram criadas. A continuidade das formas estereotipadas dos negros descritos na maioria dos livros didáticos de História analisados por Rozana, demonstra que esses autores ainda não conseguem desassociar as características da escravidão contra o negro, com a resistência desse negro em condição de escravo e em condição de liberto, ao sistema escravista onde havia uma proposta alternativa de sociedade construída a partir das vivências trazidas do Continente Africano, com a realidade das condições no Brasil. Em suas conclusões Rozana (2009, p. 41) descreve que:

Nota-se que os pesquisadores, sobretudo no campo da história do Brasil, ainda não conseguem enfrentar o problema da invisibilidade de alguns segmentos da nossa sociedade, como se constituíssem segmentos significativos da nossa história. Na realidade, há uma dificuldade em reconhecer o negro como sujeito integrante, personagem significativo, construtor da história do país, no que diz respeito a base econômica, cultural, social, política, do passado e do presente.

O livro didático é um instrumento que contribui com o processo de socialização e humanização, tendo o professor como o grande mediador desse longo processo. Ele é o apoio para as atividades tanto para os professores quanto para os alunos. Dessa forma, é necessário uma constante avaliação desse material e uma atenção redobrada no que está exposto nas suas páginas, onde podemos encontrar leituras e imagens que poder modificar a visão de nossos alunos de forma positiva ou negativa das relações sociais. Mesmo as observações de autoras como Ana Célia, apontarem para um avanço significativo, temos ainda que estarmos atentos nos conteúdos expostos nos textos e imagens contidos nos livros didáticos adotados no Brasil. Ainda observamos que nossos livros didáticos transmitem estereótipos e valores dos grupos hegemônicos, e contemplam textos e imagens a partir das visões eurocêntricas.

## 5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS ECML E CSL

A investigação de campo é um momento impar na pesquisa qualitativa. As inquietações levantadas nos referenciais bibliográficos, as análises dos documentos, ganham novos sentidos quando confrontados com a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. É nessa fase que novos dados afloram de forma concreta e podemos fazer uma leitura mais aproximada da realidade estudada e das especificidades de cada local.

A escolha das duas escolas - Escola Cleto Marques Luz (ECML) e Colégio São Lucas (CSL), foi baseado em situações particulares, pois a primeira faz parte da minha comunidade e é onde participei ativamente da mesma como estudante, durante quatro anos da minha vida escolar, inclusive o 9º ano que foi a turma investigada nessa pesquisa. Já o CSL fez parte, durante quatro anos, da minha vida profissional, onde atuei como professor de História Geral e do Brasil. Dessa forma, a pesquisa de campo foi feita com muita responsabilidade e prazer pela possibilidade de dar um retorno a comunidade que contribuiu de maneira concreta para minha formação intelectual.

O fato de termos duas escolas como representação das Instituições pública e privada, não significa, necessariamente, a realidade total de comprometimento ou não de outras instituições do mesmo nível, das escolhidas para a realização da pesquisa quanto a implementação da Lei dentro de suas gestões, podendo ser que em outras escolas do município e/ou privadas de Maceió tenham avanços ou atrasos maiores ou menores que as escolas pesquisadas no que diz respeito a essa implementação. Destaca-se que existe um discurso de que existe dentro das instituições de ensino público uma gestão democrática que possibilita uma autonomia de cada escola nas suas práticas pedagógicas, o que na maioria das vezes não ocorre na prática. Isso daria “liberdade” para essas escolas traçarem objetivos pedagógicos de acordo com suas realidades.

As características apresentadas pelas duas escolas são muito distintas. A ECML fica situada em um bairro da periferia de Maceió (Tabuleiro do Martins), uma comunidade com várias dificuldades e com índices de violência muito alta e descaso do poder público. A estrutura da escola está há muito tempo necessitando de reformas (prometida para o final do ano de 2012), mas que até o fim dos estudos realizados não havia se concretizado. Ainda existe um alto índice de evasão escolar, principalmente nas séries do horário noturno, não possui espaço para práticas esportivas (quadra, pátio amplo para recreação), entre outras situações adversas. Os alunos das séries regulares de 6º ao 9º ano do noturno, também

possuem particularidades, pois na sua grande maioria, são pessoas com mais de 18 anos e que muitas vezes trabalham durante a parte da manhã e tarde, ou seja, mesmo não sendo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses alunos estão fora de faixa sendo muitos deles pais e mães de família com responsabilidades domésticas, principalmente as mulheres, que são a grande maioria na escola. Em contrapartida, o CSL fica situado no Conjunto Stella Mares no Bairro da Jatiúca, considerada área nobre do município de Maceió. Sua estrutura possui instalações consideradas confortáveis, com salas climatizadas, quadra esportiva e vários benefícios que as escolas particulares, na sua grande maioria, oferecem - Laboratório de Informática, Biblioteca, Esportes como Balé e Judô, segurança. Outra situação a destacar para diferenciar as realidades vividas pelas duas escolas analisadas é que o CSL possui um público que se encontra dentro das faixas etária de estudo, ou seja, são alunos que recebem uma assistência educacional, onde possuem serviços de psicologia, contatos constantes entre escola e família, acompanhamento individual, ou seja, uma realidade mais próxima das exigências de educação, o que praticamente para os alunos da ECML ainda não é realidade.

Como nosso objetivo não é de fazer comparações entre as duas instituições, o objetivo dessas descrições, é o de situar nosso leitor das particularidades vividas por cada uma delas, pois iremos precisar dessas informações para entender a implementação da Lei 10.639\03 nas referidas escolas.

Para conhecer mais dessas realidades foi necessário desenvolver instrumentos de coleta de dados como roteiros de questionários e posteriormente entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram aplicados com alguns professores das referidas escolas na intenção de perceber nas falas dos sujeitos se havia algum tipo de contradição em relação as informações inicialmente colocadas no questionário ou até mesmo com a realidade vivida nas suas respectivas escolas. A escolha dos professores se deu a partir das respostas contidas nos questionários, levando-se em conta os trabalhos realizados em sala de aula com vistas a contemplar as propostas da Lei 10.639, ou seja, foram escolhidos dois professores de cada escola, que responderam no questionário terem conhecimento da Lei e que de alguma forma trabalhavam a temática etnicorracial dentro de suas salas de aula. As entrevistas seguiram uma dinâmica que dependeu das disponibilidades que esses professores foram permitindo. Vale salientar que o grau de participação foi positivo uma vez que houve uma predisposição dos profissionais das instituições em colaborar com o estudo desenvolvido.

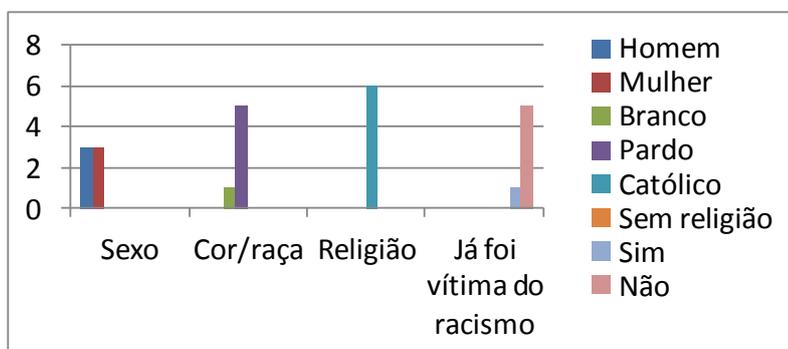
Nesse sentido, nossa investigação se encaixa no formato de uma pesquisa qualitativa, onde buscamos não apenas realizar um diagnóstico da problemática analisada, como também

o de propor ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas investigadas. (SEVERINO, 2007).

Foram aplicados questionários para todos os professores e alunos dos nonos anos da ECML e do CSL sendo no total de 8 (oito) professores da primeira escola e 9 (nove) da segunda. Desse total de 17 questionários, retornaram 11, sendo 6 da ECML e 5 do CSL. Nos questionários constavam da identificação (perfil) do profissional tais como: nome, definição de cor/raça (classificação do IBGE), idade, estado civil, religião, cidade de nascimento e onde mora, contatos e rendimento familiar. Na segunda parte do questionário, foram abordadas questões pertinentes ao conhecimento da Lei 10.639/03 onde buscou-se também fazer um levantamento de conhecimento de práticas racista ou discriminatórias dentro e fora das salas de aula percebida por esses professores. Também foi questionado se o professor trabalhava a questão racial na sua sala de aula e/ou na escola. Entre os alunos foram aplicados e devolvidos 8 questionários da ECML e 18 do CSL, onde tinha como objetivo traçar um perfil desses alunos, bem como perceber através das pergunta se os mesmos tinham conhecimento da Lei e se já haviam sofrido algum tipo de discriminação racial dentro ou fora da escola. Além disso, questionamos se os alunos já presenciaram debates através dos professores abordando o assunto sobre as questões raciais na sala de aula.

### 5.1 Conhecendo a realidade do ECML

Inicialmente representamos através de um gráfico, os dados recolhidos nos questionários, para traçarmos esse perfil dos professores da ECML.



**Gráfico1: Perfil dos Professores da ECLM**

Fonte: Pesquisa Direta (2012-2013)

Para dinamizar o entendimento da pesquisa, iremos primeiramente destacar os resultados pertinentes a ECML, onde tivemos a participação de 3 professoras e 3 professores, somando 6 que devolveram o questionário. Entre esses, como demonstra o gráfico acima, 90% se declararam pardos e apenas 10% se declararam brancos, quanto a religião, os dados demonstram 100% dos participantes se declarando católicos. Nesse sentido, cabe destacar que um dos participantes complementou a informação sobre sua religiosidade como “Católico Praticante”, como se quisesse afirmar sua posição dentro do catolicismo, uma vez que em várias situações as pessoas se consideram católicos por não terem opção sendo que não praticam o catolicismo (que não vem ao caso nesse momento). Os professores tem idade média de 40 a 50 anos. As áreas de formação dos participantes da ECML são: História, Letras, Estudos Sociais, Matemática e Pedagogia. A maioria com graduação e especializações nas suas áreas e um mestre em Matemática. Praticamente todos residentes na cidade de Maceió, apenas uma residente na cidade de Rio Largo – AL. A renda familiar ficou em torno de 3.500,00 a 5.500,00. O que podemos perceber nesses dados é que existe um grupo de professores com formação nas suas áreas de atuação e que ainda estão se qualificando nessas áreas. Isso pode significar que, existe um corpo docente qualificado e que ainda estão presentes nas instituições de ensino superior tanto na Universidade Federal quanto nas faculdades privadas. Um grupo que se declara pardo, majoritariamente, e possuem uma renda familiar que, teoricamente, pode ser considerada razoável. A idade dos professores nos dá a impressão de que são experientes na área educacional, pois, alguns declararam ter mais de 30 anos de magistério. Encontramos também professores que foram se formando através de oportunidades oferecidas pelo próprio município juntamente com a Secretaria de Educação.

### 5.1.2 O conhecimento da Lei 10. 639/03

Após termos conhecido o perfil dos professores, buscamos ainda através do questionário, identificar o nível de conhecimento que os mesmos tinham sobre a Lei. Quando questionados com relação ao conhecimento da Lei 10.639/03, alguns professores se mostraram conhecedores do texto e outros descreveram de forma superficial o seu conteúdo. Desses, 70% responderam ter conhecimento da Lei descrevendo sinteticamente sobre o que se tratava a mesma, por exemplo: “a Lei 10.639/03 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História da África e cultura afro-brasileira” (professora da

ECML). Outros 20% dos professores responderam que conheciam a Lei, mas quando descreveram o conteúdo não contemplavam diretamente o texto da Lei como, por exemplo: “relata sobre o racismo”. Ao refletirmos sobre essa postura de responder que conhece a Lei, mas ao descrevê-la relata o desconhecimento, nos leva a perceber que existe um desconhecimento não só sobre o texto da Lei, como o desconhecimento da importância da mesma. O que nos leva a questionar se existe algum tipo de informação para esses professores sobre as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, onde também se encontra as alterações trazidas pela Lei 10.639/03. Uma das professoras da ECML, respondeu Não para todas as questões abordadas no questionário aplicado aos professores. O que pode ser interpretado como um ato de aversão ao tema questionado, pois não justificou nenhuma pergunta, ou simplesmente não quis participar da pesquisa.

Prosseguindo com o questionário perguntamos se os professores trabalhavam essa temática em sua sala de aula ou na escola. Naturalmente os que responderam não conhecer a Lei também disseram não trabalhar a questão racial em sala ou na escola. O mais intrigante é que boa parte dos que responderam conhecer a Lei e também que tratam dessa temática em sala de aula, relataram fazer por conta própria, ou seja, não existe dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma obrigatoriedade como exige a Lei nem um objetivo concreto com relação a esses trabalhos, sendo que o processo é desenvolvido de forma particular por cada professor. Uma das professoras da ECML, relata ter feito uma Feira de Conhecimento na escola no ano de 2010 abordando o tema “Africanidade Brasileira”, onde na matéria de Ensino Religioso foi produzido um trabalho nessa linha de pensamento. A professora relata que:

Durante as aulas de Ensino Religioso, abordamos sempre as diferenças étnicorraciais e culturais; ressaltando a etnia negra que tanto contribuiu para a cultura brasileira e sua religiosidade. Só que esse procedimento depende da responsabilidade de cada um, não há um planejamento anual para esse fim.

O projeto descrito pela professora da ECML estava datado do ano de 2010, o que demonstra que a mesma não possui uma prática contínua de abordar a temática étnicorracial uma vez que existe uma exigência prevista na Lei de Diretrizes e Bases. Dessa forma, podemos compreender que o trabalho da professora não estava composto dentro de uma proposta de abordagem baseada no planejamento da escola. Assim, além de ter sido um fato isolado, o trabalho desenvolvido não teve continuidade nos anos seguintes (2011 e 2012), como não contou com a participação de outros professores como prática interdisciplinar.

Outro professor da ECML relata em entrevista que suas ações também são isoladas sem haver um planejamento concreto para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares

abordando a questão etnicorracial.

Quanto ao questionamento sobre uma possível formação onde contemple as questões raciais na escola, 50% dos professores responderam não terem nenhum tipo de formação que tratasse do tema, o que é preocupante, uma vez que existe dentro da Secretaria de Educação do Município de Maceió, um Núcleo de Estudo da Diversidade Étnicorracial (NEDER) onde ocorrem formações continuadas abordando a questão etnicorracial em Maceió e Alagoas. Os outros 50% dos professores, juntamente com a coordenadora, responderam já terem participado de formações onde a temática etnicorracial eram abordadas. Entre essas respostas foi mencionado o NEDER e um dos professores descreveu que havia participado de um evento em 2005 no Palácio do Governo de Alagoas onde teria sido abordados temas sobre movimentos populares e que tocaram na questão racial. Essa realidade pode ocorrer também em outras escolas públicas de Maceió e em Alagoas, onde a falta de comunicação e muitas vezes falta de interesse político fazem com que a escola não seja organizada de forma mais homogênea, no seu formato de padronização de planejamento, e que temas tão significantes para a realidade dos alunos fique condicionados a práticas isoladas dentro da mesma estrutura educacional.

Referente a casos de racismo presenciados por esses profissionais, foi questionado se os mesmos já sofreram ou constataram no seu ambiente de trabalho e sala de aula algum tipo de comportamento que pudesse ser identificado como ato racista como “brincadeiras” ou piadas racistas, xingamentos, agressões verbais ou físicas causadas por esse tipo de ação. As respostas de 40% dos professores foram de que nunca presenciaram nenhum comportamento racista nem na vida pessoal nem no trabalho ou sala de aula. Entre os outros 60% foram respondidos que já presenciaram esse tipo de comportamento em sala de aula sendo que desses 30% nunca viram atos racistas no ambiente de trabalho. Cabe destacar, que apenas um professor da referida escola, relatou ter passado por uma situação que identificou como racismo, onde segundo o mesmo foi chamado de “boca de negô”. Relata o professor: “certa vez, fui chamado de boca de nêgo por uma colega de trabalho com a qual não me relacionava muito bem. E na sala de aula já ouvi um aluno dizer para o outro que o que ele estava fazendo era coisa de nêgo”. Talvez, o fato de que os atos racistas, muitas vezes, estarem revestidos de “brincadeiras” ou até mesmo descritos como “mal entendido”, dificulte para as pessoas menos atentas a esses casos de que já passou por um ato de racismo e nem se deu conta. Outras vezes a vítima prefere não aceitar o ato de racismo por ser o criminoso uma pessoa de sua relação pessoal. A negatividade do fenótipo negro onde caracteriza o feio, o diferente, como lábios grossos, é uma forma muito comum de racismo no Brasil; dizer que uma pessoa que não se

identifica enquanto negro de “boca de negô”, é uma forma de impedir uma defesa, pois a pessoa não pode mudar essa realidade de ter lábios grossos. A outra frase descrita pelo professor feita por seu aluno, “coisa de negô”, é outra pratica comum, infelizmente. As descrições racistas colocaram o negro na situação de cometer atos exagerados e desproporcionais, sem conduta e sem educação. Dessa forma, fazer coisa de negro, nesse caso, seria está cometendo algum tipo de comportamento que um branco não faria. Cuti (2012) nos dá uma contribuição quando fala que no Brasil, “o branco discrimina como se fosse normal, o negro fica anestesiado, com medo de reagir, e o mestiço faz o jogo da omissão, em busca das vantagens de se sentir branco”.

Podemos questionar até que ponto esses professores, que responderam não terem presenciado nenhum tipos de ato racista na sala de aula, possuem a sensibilidade para identificar posicionamentos e atos racistas que ocorrem constantemente nas escolas brasileiras. O fato de muitas vezes esse tipo de comportamento racista esta associado a brincadeiras sem nenhum tipo de maldade, fazem com que passem despercebidos ou até mesmo seja contornado de forma a não levantar atritos entre as partes envolvidas.

Além dos questionários, foram feitas entrevistas com alguns professores da ECML. A técnica de entrevista mais apropriada nesse momento foi a da semi-estruturada, pois nesse tipo de técnica o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guia de entrevista, a disposição em anexo), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões, nesse caso, podem não seguir exatamente a ordem prevista no guia e poderão, inclusive, serem colocadas questões que não se encontram no guia, em função do decorrer da entrevista. Ela possui um caráter importante quando se busca informações diretas com as pessoas envolvidas com o objeto da pesquisa. Nesse caso, o objetivo das nossas entrevistas, tinha como propósito principal, saber de forma concreta como os professores das escolas analisadas tinham ou não o comprometimento com as questões étnicorracias e se estavam desenvolvendo algum tipo de trabalho com vistas à implementação da Lei 10.639/03 na sua escola, bem como na sua sala de aula.

Os entrevistados foram selecionados levando-se em consideração as respostas do questionário, entre os professores que relataram possuir o conhecimento da Lei e já tratarem desse assunto em sala de aula. Dessa forma, foram escolhidos dois participantes de cada instituição de ensino para fazerem parte desse processo de coleta de dados da pesquisa. Entre os selecionados da ECML estão um professores, que identificaremos como professor **A** que se auto declarou pardo, e a professora **B** que se auto declarou branca.

Respeitando as disponibilidades de tempo de cada participante, o professor A foi

entrevistado na sua residência e a professora **B** no espaço da escola. O primeiro professor a ser entrevistado foi o professor **A**, que leciona Matemática, o qual e respondeu todas as perguntas sem nenhuma restrição. No início da entrevista, o professor A, ao ser indagado sobre a educação em geral e em especial em Alagoas e Maceió, fez menção a falta de incentivo ao educando como um dos grandes fatores para o alto índice de evasão escolar que ocorre nas escolas públicas, nesse caso em particular na ECML do horário noturno. Ele descreve o que juntamente com a equipe pedagógica identificaram como causas da grande evasão escolar além da falta de incentivo. Diz o professor:

Como faço parte do Conselho Escolar, juntamente com a coordenação e a assistente social da escola, passamos a entrar em contato, através dos contatos das fichas de matrícula, com alguns alunos que não estavam frequentando a escola durante um longo período e descobrimos alguns motivos desse sumiço: alguns alunos conseguiram emprego nos horários das aulas, como cobradores de ônibus, motoristas de caminhão e ônibus (noturno), algumas alunas engravidaram muito cedo e a família mandou para o interior do Estado, alunas de varias séries, outros alunos mudaram de municípios (Arapiraca, Palmeira dos Índios), entre os motivos mais gritantes foi a simples desistência por desmotivação, um aluno me disse que estudar não iria conseguir nada em Alagoas, outros se envolveram com drogas, vem pra frente da escola e ficam na praça, doidão ali sentado e depois vai embora.

Segundo o professor **A**, alguns alunos migraram da escola do município de Maceió para a assistência do Estado, que oferecem bolsas de estudo oferecidas a estudantes conhecida como “ProJovem”, e por esse motivo saíram da escola atraídos por essa vantagem, sem dar nenhuma explicação a escola e nem tão pouco deu baixa na sua matrícula na escola municipal. Dos mais de 70 alunos matriculados no 9º ano noturno em 2012, só restaram 20 que frequentam as aulas regularmente sendo que desses apenas três são do sexo masculino e a maioria estão na idade adulta.

Quando questionado sobre a temática étnico-racial na escola, o professor descreveu ter conhecimento da importância de se trabalhar e desenvolver projetos visando o debate sobre as problemáticas das relações raciais onde, segundo ele, nas suas aulas busca-se sempre a conscientização dos alunos para a diversidade de aprendizagem nas suas múltiplas vertentes étnicas. Ele destaca que aborda aulas de etnomatemática<sup>33</sup>, mas, reconhece que não há uma preocupação desse tema sendo colocado nos planejamentos de início de ano. Relata ainda, que as preocupações desse tema ficam a cargo dos interesses de cada professor, onde não existem

<sup>33</sup> A Etnomatemática parte do pressuposto de que o ensino de Matemática deve levar em consideração a realidade sócio-cultural do aluno, o ambiente em que ele vive e o conhecimento matemático que ele traz de casa. Seu principal idealizador, Ubiratan D' Ambrósio, em artigo para a Revista da Sociedade Brasileira de Matemática, define a etnomatemática como sendo “a arte ou técnica ( techné→ tica ) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema) dentro de um contexto cultural próprio (etno)” .

propostas dentro das coordenações visando esse debate.

Existem as ideias, mas, a prática ainda não é uma realidade dentro do espaço escolar da ECML, ainda falta um planejamento, lá ainda existem professores que por conta própria desenvolvem trabalhos no sentido de debater a questão racial, coisa que em outras escolas da prefeitura de Maceió que conheço, eu noto inclusive uma resistência ao tema nos profissionais da escola, o que é lamentável. Não é preciso parar o que está ministrando para incluir a temática étnicorracial, basta inserir nos próprios assuntos e no contexto escolar.

A fala do professor revela a ausência de algo planejado pela equipe técnica juntamente com o corpo docente visando atender as necessidades estabelecidas pela Lei, ele também reconhece que existe certa resistência ao tema entre os próprios professores e gestores, não só da ECML como em outras instituições de ensino do município de Maceió e do Estado.

No conhecimento da Lei 10.639/03, o professor **A**, destacou não ter uma formação direcionada para o trabalho de sala de aula com a mesma. O referido professor confessou desconhecer qualquer órgão ligado a Secretaria Municipal de Educação de Maceió que esteja voltada a formações nesse sentido. No entanto foi informado ao mesmo que havia um órgão denominado Núcleo de Estudo da Diversidade Étnicorracial (NEDER), onde ocorrem formações continuadas abordando a questão étnicorracial em Maceió e Alagoas. Além do NEDER, existem formações para professores abordando a questão étnicorracial em outras instituições de ensino de Maceió como é o caso das formações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), outros grupos dentro da Universidade Federal desenvolvem debates e pesquisas nessa linha como no Centro de Educação e no Departamento de História.

Outra entrevistada da ECML foi a professora **B**, a mesma disse conhecer o NEDER e também ter participado de algumas formações continuadas oferecidas pelo Núcleo, inclusive com visitas a comunidades de remanescentes de quilombos nas cidades de Palmeira dos Índios e outras localidades de Alagoas. A professora destacou que:

Sempre participei das formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - Maceió (SEMED), através de seu Núcleo de Estudo da Diversidade Étnicorracial, com formação continuada onde temos a formadora Maria do Rosário onde tínhamos alguns convidados como o professor Maxwell, entre outros. Nessas formações são tratadas as temáticas sobre racismo e a diversidade cultural.

É cabível destacar nesse momento, que a professora **B**, trabalha na mesma escola (ECML), que o professor **A**, (nosso entrevistado anterior), onde o mesmo diz não ter conhecimento de haver dentro da Secretaria de Educação do Município um Núcleo voltado para a discussão da temática étnicorracial. Dessa forma podemos observar a falta de

comunicação tanto entre os gestores pedagógicos da escola em trazer essas informações (se é que as tem), e entre os próprios professores onde no mesmo ambiente de trabalho não há conhecimento de uma formação tão relevante destacado pelos dois profissionais. Cabe destacar aqui a falta da coordenação pedagógica que faz a formação continuada do professor em serviço e articula os diversos componentes curriculares.

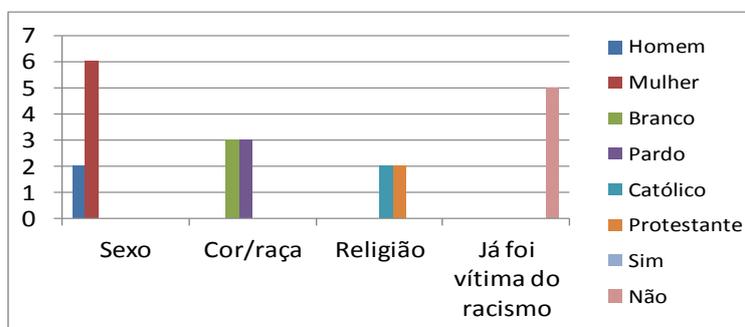
Chamou a atenção nesse sentido, que a coordenadora da escola do horário noturno, na oportunidade de conversa com a mesma, respondeu ter conhecimento e participado de reuniões no NEDER abordando as questões raciais na escola. Dessa forma, fica uma indagação: se a escola tem conhecimento de uma Lei que modifica a LDB voltada para as questões raciais em sala de aula, por que a maioria dos professores não tinha conhecimento dessas formações? Por que a escola não possui dentro do seu PPP algum tipo de menção, para que durante o ano letivo ocorra um planejamento onde as necessidades apontadas pela LDB quanto a questão racial seja efetivamente contemplada?

Dessa forma, podemos perceber que não existe propostas na ECML, de implementação da Lei 10.639/03, pois os dados coletados na referida escola, através dos seus professores demonstra que, mesmo o havendo o conhecimento de Lei descrito por eles, não percebemos nenhum tipo de organização inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP), nem ações conjuntas organizadas pela coordenação, onde mesmo existindo um Núcleo (NEDER), inserido no órgão público da Prefeitura de Maceió, essa discussão ainda não chegou como pauta pelo menos de conhecimento formal. Professores agindo por conta própria, não significa que o tema está inserido na proposta da escola. O material didático utilizado pela ECML, também não contempla as questões étnicorraciais, mantendo a visão eurocêntrica dos textos e das imagens abordadas nas suas páginas.

### 5.1.3 E o que dizem os alunos?

Ao fazer essa etapa da pesquisa, fiquei muito emocionado, pois, estava me vendo participando naquele ambiente a alguns anos atrás. Pude perceber as profundas mudanças ocorridas na ECML onde quando de minha passagem na década de 1990, existia uma grande quantidade de alunos ao ponto de termos duas turmas de cada segmento. Atualmente, quando da realização da pesquisa (2012), havia apenas 48 alunos nas séries do noturno, sendo que apenas 10 estavam frequentando as aulas do 9º ano. Talvez o perfil desses alunos não tenha

mudado tanto assim, pois percebi que ainda existia uma quantidade maior de mulheres, e a faixa etária também estava muito parecida com o meu tempo de estudo na ECML. Dessa forma, podemos observar o perfil desses alunos no gráfico abaixo.



**Gráfico 2 : Perfil do Aluno**

Fonte: Pesquisa Direta (2012-2013)

Constatamos através do questionário, que alguns alunos não tinham o domínio da escrita e passaram a questionar que havia dados que ele não sabia responder como, por exemplo: Renda Familiar. Alguns não sabiam o que significava essa pergunta. A idade média entre esses alunos, o que percebemos ser majoritariamente composta de mulheres, está entre 20 e 50 anos. Com renda familiar em torno de um salário mínimo, cerca de 675,00 reais. A maioria, cerca de 60% é casada e moram na cidade de Maceió, no entanto a maioria é natural de outras cidades de Alagoas como Porto Calvo, Palmeira dos Índios, São José da Lage e Água Branca. Cerca de 80% se declararam cristãos, onde metade se pronunciou como católica e a outra parte evangélico (crente). Os outros 20% não responderam ao quesito religião.

O questionário também contou com algumas perguntas sobre as questões raciais como, por exemplo, se o aluno já tinha sofrido algum tipo de discriminação racial dentro ou fora da escola, onde apenas uma aluna respondeu o questionamento escrevendo algo dizendo: não fui discriminada ainda. Perguntamos também se o aluno (a) já tinha ouvido falar da Lei 10.639/03; respondendo a essa questão, 50% dos alunos responderam já ter ouvido falar sobre a lei, mas, não descreveram nenhum comentário sobre a mesma, os outros 50% responderam não ter ouvido falar da mesma. Outro questionamento dizia respeito sobre se os professores debatiam o assunto sobre questões raciais na sala ou discriminavam alunos na escola. Um aluno respondeu haver discriminação dos professores para com os alunos na escola mas, não entrou em detalhes de como isso ocorria na sala ou na escola. Outro aluno respondeu: “esse assunto é complexo, melhor não comentar”, ou seja, para ele, esse assunto era complexo para

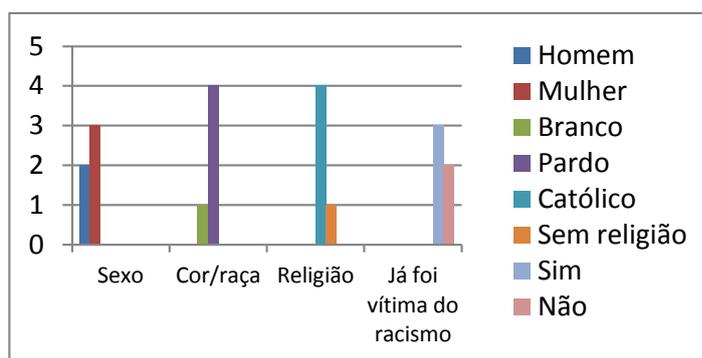
ser debatido naquele momento e se absteve de comentar talvez com receio de como essas informações poderiam chegar ao conhecimento dos professores. O restante respondeu não haver discriminação por parte dos professores e que eles não debater esse assunto em sala de aula. E finalizamos questionando quais os objetivos deles enquanto estudantes e profissionais. Alguns alunos se prontificaram a descrever os seus objetivos enquanto alunos e profissionais. Entre os relatos descritos aparecem as seguintes respostas: “quero superar tudo quanto perdi quando jovem”. Essa aluna tem 48 anos de idade e utilizou o espaço para descrever uma postura muito comum para alunos que estudam no horário noturno, o de recuperar o tempo de estudo “perdido” na infância e adolescência. Outra aluna respondeu que: “quero ter um bom emprego digno”. Apenas uma aluna demonstrou interesse em fazer um curso superior e se formar em advogada: “meu objetivo é me forma em direito na área criminal”. O restante não respondeu a pergunta talvez por não ter mais nenhuma pretensão de melhoria ou simplesmente por não querer responder ao questionamento feito.

O que podemos perceber nos alunos da ECML é uma realidade vivida por inúmeras pessoas que fazem parte dos cursos noturnos. Pessoas desmotivadas com os estudos e sem muitos objetivos de crescimento. A grande maioria são pessoas adultas, já com mais de 30 anos e que estão tentando terminar apenas o fundamental II para pararem de estudar.

## **5.2 Conhecendo a realidade do CSL**

A segunda escola investigada na pesquisa, diz respeito ao CSL da rede privada de ensino. Ela fica situada em um bairro considerado área nobre da cidade de Maceió e é administrada por uma Cooperativa Educacional que existe a 13 anos. Parte dos professores são cooperados, mas, existem professores que participaram da pesquisa e são contratados dessa cooperativa.

Os dados do perfil dos professores estão descritos no gráfico abaixo.



**Gráfico 3: Perfil dos Professores**

Fonte: Pesquisa Direta (2012-2013)

### 5.2.1 Perfil dos Professores

Nesse momento, iremos destacar os resultados pertinentes ao CSL, onde tivemos a participação de 3 professoras e 2 professores, totalizando 5 participantes responderam ao questionário e devolveram-no para a sequencia da pesquisa. Desses, 90% se declararam pardos e apenas 10% se declararam brancos, quanto a religião, os dados demonstram 90% dos participantes se declarando católicos e 10% não responderam a essa pergunta deixando em branco. Os professores tem idade média entre 25 e 45 anos. As áreas de formação dos participantes do CSL são: História, Letras, Ciências Biológicas e Geografia. A maioria com graduação e especializações nas suas áreas e uma professora concluindo o mestrado. Todos residentes na cidade de Maceió. A renda familiar ficou em torno de 1.500,00 a 4.500,00. Ao fazermos uma análise dessas respostas dos professores, podemos perceber que existem uma declaração, referente a cor/raça, predominantemente de pardos que se declaram católicos. Outro dado relevante é que, existe uma idade relativamente baixa se comparada com as identificadas na ECML, se constituindo como um grupo de professores muito jovem. A grande maioria possui além da graduação, cursos de especialização nas suas áreas ou demonstra uma continuidade constante na formação tanto do colégio particular quanto do público investigado aqui. A renda familiar também não variou muito. O que diferenciou, quando olhamos que existem valores mais baixos descritos pelos professores do CSL em comparação com a ECML é que, alguns desses professores não são casados e em alguns casos moram só ou apenas informaram sua renda separada das de seus pais. Boa parte desses

professores do CSL também atua na rede pública de ensino estadual ou municipal de Maceió.

Existem algumas semelhanças nos perfis dos professores do CSL e da ECML no que concerne a questão de religião e pertencimento étnico, predominantemente pardo. A maioria afirmou ter sofrido algum tipo de racismo na sua vida. O que chamou a atenção nesse caso foi o fato de que entre os professores que responderam ter sofrido racismo, uma tinha se declarado branca. Em sua explicação sobre o fato de ter sofrido racismo, a professora relata que era chamada de “branquela”, “sem cor”, “amarela” ou “desbotada”, no trabalho por sua gerente. Cabe nesse momento uma reflexão sobre uma questão levantada por pessoas brancas no Brasil: existe racismo contra pessoas brancas?

O fato de uma pessoa branca ser chamada de branquela não significa racismo, pois o racismo, como conhecemos, se baseia no fato de que existem raças inferiores naturalmente, onde os negros foram vistos como esse grupo de indivíduos inferiores biologicamente, culturalmente e sociologicamente no Brasil. O estigma da escravidão recai sobre a história do negro. Para Silvério (2002):

toda desigualdade se estrutura a partir de um juízo de superioridade, aparentemente os negros, desde que foram trazidos para as terras brasileiras, estiveram submetidos a todo tipo de juízos, normalmente negativos e pejorativos, sobre sua condição de diferente no plano sociocultural.

Nesse sentido, não cabe a argumentação de que os brancos também sofrem racismo, pois, não existem fatores que comprovem que uma pessoa branca seja discriminada racialmente, pelo fato de sua cor, com algo negativo com bases historicamente construídas.

### 5.2.2 Nível de conhecimento da Lei 10.639/03 e ação antirracista dos professores

Quando questionados com relação ao conhecimento da Lei 10.639/03, 60% dos professores responderam ter conhecimento da Lei descrevendo sinteticamente sobre o que se tratava a mesma, como por exemplo: a Lei 10.639/03 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História da África e cultura afro-brasileira. Uma professora relatou conhecer apenas superficialmente onde explica que “sabe que essa lei fala sobre a questão racial no âmbito escolar”. Outra professora apenas começou a responder a pergunta sobre o conhecimento de lei e depois parou de escrever. Trata-se da mesma professora que afirmou ter sofrido racismo por ser branca relatada acima.

Ao serem questionados se trabalhava essa temática em sua sala de aula ou na escola, todos os professores responderam afirmativamente. Os mesmos revelaram que o colégio havia adquirido um material (livro didático), intitulado “A África está em nós”, no ano de 2012, para trabalhar as questões étnicorraciais na sala de aula, onde tinha uma proposta interdisciplinar durante todo o ano letivo. Nesse sentido, passamos a nos deter a essa particularidade encontrada no CSL, para descrever como se deu essa dinâmica encontrada no colégio.

No CSL, encontramos uma realidade um pouco diferente da encontrada na ECML, pois foi desenvolvido no ano letivo de 2012, como já dito acima, um projeto intitulado “A África está em nós”, onde contaram com interdisciplinaridade entre as matérias de História, Geografia e Artes, principalmente, sendo adotada uma coleção de livros didáticos, onde o seu título deu nome ou projeto: A África está em nós. O projeto desenvolvido com a equipe pedagógica do colégio teve início no mês de março com uma oficina de capoeira. A oficina foi ministrada pelo Mestre de Capoeira Tunico, que juntamente com sua esposa, Sandra, desenvolve um projeto de capoeira na Universidade Federal de Alagoas chamado “Vem Jogar Capoeira”, Mestre Tunico faz parte de um grupo de mestres de capoeira que juntamente com coordenadores de cursos da UFAL desenvolve desde os primeiros anos desse século um projeto de incentivo a capoeira dentro da universidade Federal de Alagoas<sup>34</sup>, com o objetivo de atingir 11 comunidades próximas da Ufal e de possibilitar ocupação fora das ruas para cerca de 400 crianças que vivem em regiões de grande vulnerabilidade social. Na oficina desenvolvida no CSL, o objetivo era de situar os alunos do colégio quanto à formação e importância da capoeira na história do negro e do Brasil. Na oportunidade, uma das componentes do grupo de capoeira, fez uma explanação sobre a importância histórica da capoeira para o Brasil e os negros como fator de resistência e manutenção das culturas negras brasileiras.

Nas imagens cedidas pelo CSL, podemos ver o grupo de capoeira de Mestre Tunico, bem como o desenvolvimento da oficina de capoeira desenvolvida durante a abertura do projeto “A África está em nós”, na quadra esportiva do colégio.

---

<sup>34</sup> Desde agosto de 2009 que o compromisso dos mestres, monitores e instrutores de capoeira é com o curso de extensão “Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde”. A atividade é resultado de uma pequena semente da capoeira lançada há 10 anos no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, e é realizada às segundas-feiras, das 8h às 12h.



**Figura 3: Grupo de capoeira do mestre Tonico**

Fonte: CSL (2012)



**Figura 4: Oficina na prática**

Fonte: CSL (2012)



**Figura 5: Oficina de capoeira com os alunos**

Fonte: CSL (2012)

O projeto que foi desenvolvido durante todo o ano letivo de 2012, teve entre outras ações, segundo os professores de Geografia (**Professor C**) e de História (**Professor D**), a construção de cartazes e maquetes, debates em sala de aula, a exposição de vídeo aulas com o filme “Vista a minha pele” de Joel Zito, dramatizações em sala pelos alunos do Ensino Fundamental II e sua culminância com uma apresentação de um grupo de dança ligado a ONG Santa Barbara<sup>35</sup> do Bairro Tabuleiro em Maceió Alagoas, no mês de novembro de 2012. O grupo liderado pela coreógrafa Olodum, apresentaram uma coreografia baseado nos ritmos dos orixás do Candomblé e foi acompanhado de muito entusiasmo e atenção por parte dos professores, alunos e funcionários do CSL. Devemos destacar também, que antes das apresentações do grupo, a coreógrafa recitou poesias e explicou de forma sucinta os objetivos contidos na dança que iria ser apresentada bem como suas origens e a importância das

<sup>35</sup> Entre outras ações sociais que Mãe Neide desenvolve, através de uma Organização Não Governamental (ONG) no Santa Bárbara, um dos mais importantes é o projeto social que cuida de crianças e jovens em vulnerabilidade social na região do Tabuleiro do Martins, em idades entre 4 e 18 anos. São 138 no espaço do Village Campestre e mais 120 na localidade de Santa Fé, em União dos Palmares.

religiões de matrizes africanas na construção da identidade brasileira. Ou seja, o que observamos, tanto na abertura quanto no encerramento do projeto, é que houve uma preocupação em não trazer as apresentações de capoeira e de dança, um simbolismo exótico nem descontextualizado, fazendo de cada momento uma oportunidade de reflexão por parte de alunos, professores e funcionários do CSL.



**Figura 6: Culminância do projeto no CSL.**

Fonte: CSL (2012)



**Figura 7: CSL e Ong. Santa Barbara**

Fonte: CSL (2012)



**Figura 8: Grupo de dança da Ong. Santa Barbara**

Fonte: CSL (2012)

Continuando com as informações repassadas pelos professores do CSL, também fizemos entrevistas com os mesmos para traçarmos um panorama geral de como estava sendo colocado em prática o projeto descrito acima, uma vez que não é comum em uma escola do

setor privado ter uma prática como essa em seu ambiente de estudo.

Seguindo o padrão de levantamentos de dados feito com a escola anterior (ECML), também entrevistamos dois professores do CSL, onde seguiu o mesmo padrão de seleção feito para os entrevistados da ECML. Entre os cinco que responderam o questionário, selecionamos um professor de Geografia e outro professor de História do CSL.

Os professores responderam as mesmas perguntas que os da ECML, onde primeiramente fizeram uma análise da educação no Estado de Alagoas e particularmente no Município de Maceió. Respondendo a essa pergunta, o professor C, nos relata que para ele existe uma decadência no sistema educacional do Estado, quando se fala de instituições públicas. Em contrapartida, ainda quem consegue pagar uma escola particular, recebe uma educação melhor, pois ainda existe um comprometimento por parte dessas instituições de educação. Seguindo a dinâmica da entrevista, o professor foi questionado sobre o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03. O professor nos disse que:

Não possuo conhecimento abrangente da referida lei, eu escuto falar através de algumas pesquisas e através do questionário entregue a mim para a realização dessa pesquisa e que a partir das perguntas do questionário, fui procurar saber e me inteirar o que estava contido no texto da Lei. (PROFESSOR C, do CSL).

Constata-se, que o conhecimento do referido professor sobre o que a Lei 10.639/03 descreve é limitado e que sua curiosidade se deu a partir do questionário realizado pela pesquisa e, que suas repostas no questionário, se deram através de pesquisa em fontes da Internet para poder responder nossos questionamentos. Mesmo com as limitações de conhecimento sobre o assunto, foi questionado sobre a importância da referida lei para ele e se o professor tinha alguma opinião positiva ou negativa sobre ela. Com relação a esse item, o professor nos relata que:

Acho importante essa lei, pois devemos fazer com que nossos alunos reflitam sobre a presença das minorias e sua influencia na cultura brasileira tanto do negro quanto do índio, presentes no carnaval, festas folclóricas, e em todos os nossos momentos, para o aluno possa conhecer e respeitar as diferenças. Esse é o ponto positiva da lei que eu acho. Como ponto negativo, posso dizer que ainda não temos no livro didático, tanto no setor público como no privado, o livro não traz essa discussão, pois, quando mostra o que é bonito e belo, sempre está relacionado ao branco e nunca aos negros, isso eu acho negativo. (PROFESSOR C, do CSL).

Prosseguindo a entrevista, o professor passou a descrever suas inquietações sobre o livro didático, onde apontou uma grande responsabilidade desses materiais para a manutenção de um padrão de estética branca e uma depreciação da imagem do negro. Mesmo não

possuindo nenhuma formação aprofundada no tema, apenas uma formação continuada administrada no CSL, no início do ano de 2013, o professor observa as falhas contidas no material didático:

Dentro dos livros, quando ele traz o belo, por exemplo quando vou trabalhar o livro de Geografia nas abordagens de Jean Van Runbolt, onde mostra que o belo é estético, a imagem que eu tenho é do europeu em um Shopping, e quando aparece a imagem depressiva eu vejo lavadeiras no seu trabalho e são pessoas morenas, são pessoas de cor, então, o livro não despertou para isso de que a pessoa de poder está no shopping, e o loiro de poder está na as margens do rio [...] (PROFESSOR C, do CSL).

As inquietações do professor se concretizam quando fizermos as análises sobre os livros didáticos das escolas que estão como lócus da pesquisa. Ele também nos informou que além do material didático do Sistema Dom Bosco, o CSL adotou o material intitulado “A África está em nós”, onde iniciou-se um projeto que ainda não está totalmente concretizado e o mesmo ainda está se organizando para introduzir o material com a matéria de Geografia. Complementando sua fala, o professor relatou já ter presenciado atos racistas dentro da escola tanto entre alunos, quanto de pais de alunos para professores. Segundo ele, a mãe de um aluno de escola que o mesmo trabalha, chamou uma professora de “nega buchuda” na frente da escola, segundo o relato do professor C, “fiz uma intervenção frente a mãe onde a mesma chegou a pedir desculpa a professora”.

O segundo professor a ser entrevistado foi o professor D, que trabalha com a matéria de História no CSL. O professor também foi submetido às mesmas perguntas feitas ao professor anterior. O que diferenciou nesse sentido, é que podemos perceber que o professor D, possui um entendimento aprofundado da Lei 10.63/03, bem como milita no movimento negro, como ele mesmo afirmou. Quando questionado sobre como e quando teve conhecimento da Lei 10.639/03, o professor nos informou que quando ingressou na Universidade Federal de Alagoas, passou a trabalhar no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros de Alagoas (NEAB/AL), onde juntamente com a Professora Dra. Clara Suassuna, diretora do NEAB, desenvolveu um grupo de formação para professores sobre a Lei 10.639/03 em algumas escolas do interior do Estado de Alagoas. “No NEAB, desenvolvemos várias atividades envolvendo a Lei, tanto com a capacitação de professores, como as ações afirmativas dentro da UFAL”. (professor D, do CSL).

O professor passou a emitir suas opiniões fazendo uma análise crítica sobre a implementação da Lei, como nossa entrevista se encaixa no modelo semi-estruturado, é

extremamente importante que o entrevistado se sinta a vontade para sair dos padrões estabelecidos pela metodologia de perguntas montadas para a entrevista. O professor nos relata que:

Acho muito complicado estabelecer uma aplicação da lei, quando percebemos que as pessoas falam sobre, mas ainda não tem o entendimento do que a lei prever e o que ela quer realmente instituir dentro das escolas. Já me aconteceu conhecer uma escola onde ela preparou uma disciplina a parte só pra trabalhar a questão da lei, ela não envolveu as disciplinas em si, ela criou uma disciplina a mais para trabalhar a lei, realmente as pessoas dessa escola ao entenderam a proposta, de tornar a lei interdisciplinaridade do tema. (professor **D**, do CSL).

Refletindo sobre o que mais acha de positivo na Lei, o professor **D**, relatou que, o fato de tornar visível o que muitas vezes era escondido, como a imagem e a história do povo negro da África e do Brasil tornam nossos alunos mais próximos da realidade do que é ser brasileiro.

“A Lei está abrindo espaços para incluir todos, negros e brancos na historiografia brasileira, levando o aluno a se valorizar e se reconhecer”. Quanto as formações específicas para trabalhar com as questões étnicorraciais, o professor reforçou as diversas participações no NEAB, e as palestras sobre o tema em diversas oportunidades e refletiu sobre se sentir muito a vontade em tratar desse assunto em sala de aula pois, “trabalho naturalmente incluindo as discussões de forma a trazer uma realidade concreta da presença do negro nas mais diversas situações da história do Brasil e do mundo”.

Sobre o material didático do CSL o professor **D**, nos relata que o material do Sistema Dom Bosco deixa muito a desejar quanto a discussão e até mesmo quanto a presença do negro nas imagens e textos dos livros como constatado por essa pesquisa. Em contra partida, o professor relata que o CSL, possui um grande diferencial nessa temática, pois, desde o ano de 2012, trabalha com um material “A África está em nós” e um projeto desenvolvido durante o ano todo, que lhe dá uma oportunidade de tratar de forma mais direta o tema em sala de aula.

A melhor parte do CSL nesse processo é o próprio projeto “A África está em nós”, um material foi trazido para a sala de aula, tenho algumas discordâncias com o material “A África está em nós”, pois acho que poderia se aprofundar mais; no entanto é o início de um trabalho que não vi em nenhum outro colégio particular que trabalhei. Às vezes comento com colegas de outros colégios particulares, e eles ficam surpresos quando digo que esse projeto e o material estão em uma escola particular. (professor **D**, do CSL).

Finalizando a entrevista com o professor, o mesmo nos fala que mesmo com todos os avanços desenvolvidos na escola CSL, percebe que os outros professores achavam que essa temática deve estar contida apenas nas matérias de História e Geografia. “O ano passado (2012), percebi que o projeto estava disperso e ligado apenas a História; esse ano (2013) não

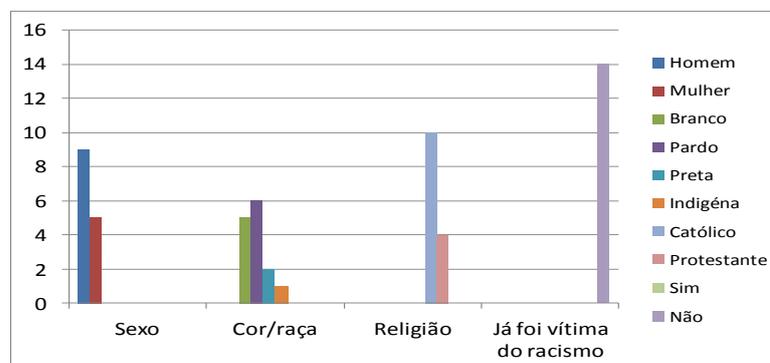
já teve uma formação continuada onde refletimos a importância e como poderíamos atuar em sala com o material e o projeto”.

As reflexões contidas nas falas dos professores nos mostram que muitas coisas precisam ser feitas com relação ao conhecimento da Lei 10.639/03, tanto para os professores quanto para os gestores que deveriam, pelo menos se apropriar das propostas estabelecidas pela lei. De uma forma geral, apenas o professor **D** do CSL, possui uma dinâmica constante de trabalhar as questões étnicorraciais em sala de aula. A professora **B** da ECML, também se mostrou possuidora de um entendimento melhor da lei. No entanto, seu trabalho na sala de aula não se fez presente nos seus relatos da entrevista, apenas relatando que o fez no ano de 2010, e de forma isolada.

Após fazermos esse momento de entrevistas com os professores das escolas lócus da pesquisa, fizemos uma análise dos materiais didáticos das duas escolas, para termos uma ideia geral de como esses materiais abordam, ou não, a temática étnicorracial tanto nos seus textos quanto nas imagens contidas nas suas páginas.

### 5.2.3 E o que dizem os alunos?

O CSL fez parte de minha vida profissional durante quatro anos como professor de História. A turma do nono ano investigada nessa escola foi a turma do turno vespertino que possui 15 alunos que iremos, assim como o fizemos com os alunos da ECML, traçar o perfil. Trata-se de alunos que tive a oportunidade de conviver como professor durante praticamente todo o ensino fundamental II, com exceção do nono ano.



**Gráfico 4: Perfil dos alunos do CSL**  
Fonte: Pesquisa Direta (2012-2013)

Trata-se de alunos que estão estudando na faixa etária correspondente, onde a idade média entre esses alunos é de 13 a 15 anos de idade. Todos demonstraram estar alfabetizados e praticamente todos responderam algumas das perguntas abertas feitas no questionário. Todos se declararam cristãos, onde descreveram serem católicos ou evangélicos. Todos residentes na cidade de Maceió e apenas dois alunos são naturais de cidades como Rio de Janeiro e outro de São Caetano/SP. A renda familiar varia entre 2.000,00 e 4.300,00 reais, segundo os alunos. Dentre as respostas dadas pelos alunos do CSL, o que mais nos chamou a atenção, foi o caso de que entre todos os participantes dessa pesquisa, incluindo professores e alunos das duas escolas analisadas, apenas dois alunos do CSL se declararam pretos e um se declarou indígena. Outros 6 se declaram pardos e 5 se identificaram como brancos. Podemos fazer uma reflexão com esses dados ligando o fato do CSL ter durante todo ano de 2012, um projeto envolvendo materiais didáticos e aulas voltadas para a temática étnicorracial dentro da sala de aula, inclusive com ida a Serra da Barriga em União dos Palmares. Esse fato, de ter uma proximidade com o tema, parece ter contribuído para que esses alunos refletissem sobre seu pertencimento étnico e terem respondido com mais tranquilidade se declarando negro, coisa que não tivemos na outra escola, mesmo sendo perceptíveis que pessoas negras se declararam pardas, nas duas escolas entre os alunos e professores.

Seguindo a mesma dinâmica da ECML, questionamos se o aluno já tinha sofrido algum tipo de discriminação racial dentro ou fora da escola, se já tinha ouvido falar da Lei 10.639/03, se os professores debatem o assunto sobre questões raciais na sala ou discriminam alunos na escola e finalizamos questionando quais os objetivos deles enquanto estudantes e profissionais.

Diferentemente das respostas dos alunos da ECML, os alunos do CSL responderam e até deram opiniões sobre os questionamentos feitos onde iremos destacar algumas dessas respostas. Questionados sobre se já tinham sofrido racismo, todos os alunos responderam que não. Nesse momento continuamos com a opinião que muitas vezes as pessoas só consideram um ato de racismo, quando ocorre de forma explícita e como direcionamento pessoal como chamar o outro de macaco, negro safado e assim por diante. Essa percepção é muito sutil e não nos cabe julgar esses alunos por não perceberem, muitas vezes, que foram discriminados, pois, o racismo nos oferece diversas armadilhas se camuflando de piadas, “brincadeiras”, ato falho, descuido e o discurso politicamente correto, onde se prefere não comentar e nem tornar públicos esses atos para não sofrer mais atos racistas e inclusive receio de ser culpado pelo ato do agressor, o que é muito comum. Sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, os alunos do CSL responderam não terem conhecimento, o que também nos faz refletir que mesmo o CSL

ter atuado com um projeto durante todo o ano letivo de 2012 com o propósito de implementação da Lei, mesmo assim, seus alunos dizem não terem conhecimento da referida lei. Sobre esse debate ser algo debatido pelos professores em sala de aula, cerca de 65% dos alunos responderam que não; em contra partida, os 35% restante responderam que sim, inclusive descrevendo o nome desses professores onde os nossos dois entrevistados para essa pesquisa, aparecem como referencia em praticamente todas as respostas, especialmente o professor **D**, de História do CSL. Finalizando o questionário com os alunos do CSL, questionamos suas pretensões quanto a vida profissional, as respostas foram variadas e com diversas profissões como de ser escritor, médico, ser criador de software, advogado e assim por diante.

Percebemos que são alunos, na sua maioria, que possuem uma auto-estima elevada, pois, suas preocupações estão voltadas apenas para os estudos, ao contrário dos alunos da ECML, que estão em faixa etária adulta e necessita trabalhar e estudar para sobreviver. Percebemos também, maior presença das discussões em torno das questões raciais no CSL em comparação com a ECML. Como já mencionado acima, foi justamente em uma escola particular, que tivemos a auto declaração de dois alunos se identificando como pretos e um indígena, coisa que não ocorreu na ECML, mesmo havendo uma percepção por nossa parte de que existiam pessoas com fenótipos característicos de pessoas pretas os mesmos não se declaravam como tal.

### **5.3 Análises dos livros didáticos das escolas estudadas**

Para fazermos uma reflexão do material didático disponível para os professores das escolas que serviram de locus da pesquisa, foram selecionados alguns livros adotados nessas instituições de ensino para podermos analisar os conteúdos abordados nos mesmos na busca de identificar se tais materiais estão trazendo discussões em torno das abordagens previstas na Lei 10.639/03, bem como se ainda existe a presença estereotipada do negro nas suas páginas. Percebe-se que ainda estamos passando por um momento de transição, onde o livro didático, ou seja, seus autores, bem como os professores ao adotar e utilizar esses livros precisam estar atentos para não continuar repetindo visões unilaterais de cultura, de beleza, entre outras, de origem apenas branca tão comum nos materiais didáticos de alguns anos atrás.

Para a realização dessa fase da pesquisa, analisei três livros da ECML, todos do nono ano noturno, sendo esses livros de História, Geografia e Português. Já o material do CSL, que adotou o material didático do Sistema Dom Bosco de Ensino, analisei as matérias de Língua Portuguesa, História e Ciências. Dessa forma, iremos descrever de forma sucinta, primeiramente os livros didáticos da ECML, tendo como objetivo principal, identificar como as questões étnicorracias estão presentes ou não nesses materiais. Logo após iremos fazer o mesmo com o material do CSL. No entanto, além de analisarmos o material didático principal do CSL, iremos fazer uma análise do material adotado por essa escola intitulado “A África está em nós”, que foi adquirido como material complementar para trabalhar a História da África e dos afro-brasileiros.

### 5.3.1 Examinando os livros didáticos da ECML

O livro de História do nono ano adotado pela escola é de autoria de Cláudio Vicentino publicado pela Editora Scipione, previsto para ser utilizado nos anos de 2011, 2012 e 2013. Logo nas suas primeiras páginas, o livro nos traz uma imagem de Barack Obama e sua família no ato de posse de seu primeiro mandato como presidente dos Estados Unidos da América. Na legenda o autor (Claudio Vicentino) diz que “sua escolha pela sociedade norte-americana tornou-se um marco na história política daquele país”. No entanto, não é exposto que Obama é o primeiro negro a se tornar presidente de uma nação tão poderosa economicamente como os Estados Unidos da América e também não traz uma breve contextualização dessa conquista para os negros de todo o mundo.

Sendo os assuntos do nono ano também relacionado aos períodos de fim da Monarquia e início da República do Brasil, temos a presença de outros dois negros sendo levantados em passagens do livro. O primeiro a ser abordado como trabalho documental é Lima Barreto onde seu romance “Triste fim de Policarpo Quaresma” é invocado para analisar o período do início da República Brasileira. Em nenhum momento é mencionado o fato de Lima Barreto ser um escritor negro, assim como sempre fizeram com Machado de Assis, e outras personalidades marcantes na História do Brasil. Continuando as análises do período de turbulência do início do período republicano, o livro de História dedica um momento para se reportar a Revolta da Chibata, onde retrata a revolta dos marinheiros negros e pardos contra os constantes castigos a chibatadas sofridas durante anos. Não existe nenhuma imagem de João Candido no decorrer

dos textos que abordam a revolta. No entanto, o autor reproduziu o texto onde o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona uma lei que dá anistia a João Candido e a outros 600 revoltos daquele período. Também pouco se comenta sobre a importância dos atos desses heróis brasileiros e suas consequências na atualidade, cabendo mais uma vez a importante participação do professor nesse processo de aprendizagem. Uma pequena imagem de João Candido aparece quando da análise de uma música (O mestre-sala dos mares) de João Bosco e Aldair Blanc, onde na imagem, João Candido aparece prestando continência ao comandante Pereira Leite. A presença negra se limita praticamente a esses momentos no livro de História da ECML, pois as outras imagens pertencem aos líderes de vários acontecimentos onde o que fica registrado são os presidentes e líderes brancos.

Analisando o material de Português, de autoria de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro, da Editora Saraiva também do nono ano, observamos uma a presença de uma discussão sobre as questões raciais. No entanto, no livro de Português existe uma substituição do debate sobre racismo e preconceito racial pelo moderno termo “*Bullying*”. Além de textos retratando o *Bullying*, o livro também traz uma imagem onde aparecem várias pessoas de cores diferentes e o enunciando dizendo: “A vida não seria um tédio se todos fossemos iguais?” e continua abaixo das imagens: “Olhe de novo, não existem brancos. Não existem amarelos. Não existem negros. Somos todos arco-íris<sup>36</sup>. Partindo dessa análise, o professor pode buscar ir além da proposta do texto sobre *Bullying* e trazer uma outra análise buscando desmembrar o que é realmente *Bullying*, e o que é racismo e discriminação racial, o que é machismo, homofobia, e assim por diante. O mais intrigante nesse material de Português foi o fato de além desse desenho sobre *Bullying* e uma outra página mostrando um grupo de capoeira, dois meninos de rua dormindo e um texto que fala da influência do Rap nas periferias tirando os jovens do criminalidade<sup>37</sup>. Fora isso, não existe a presença de pessoas negras em nenhum outro momento, sendo que temos cerca de 45 imagens de pessoas brancas e em situação de destaque.

O livro de Geografia tem como autores Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek publicado pela Editora do Brasil, se limitaram a colocar duas situações onde aparecem pessoas negras nas suas páginas; uma aparição negra se dá durante o ritual de tomar banho no Rio Ganges na Índia e a outra em uma dança aborígine na Austrália. Qual a significação disso? O que nos parece é que a abordagens negra alirepresentadas, dar a

---

<sup>36</sup> O texto é de Ulisses Tavares.

<sup>37</sup> O Rap intitula do “Lado bom”, demonstra a influência do *rip-hop* nas periferias buscando lutar por justiça social e retirar os jovens da criminalidade.

impressão de que os negros vivem ainda ligados a atos de tradições antigas se terem evoluídos pois não existem nenhum dialogo nos texto que acompanham as imagens, dando conta de como era a tradição e como está ocorrendo esses atos na atualidade nessas civilizações. No entanto, contamos cerca de 37 pessoas brancas espalhadas pelos textos e exemplos no livro. Parece repetitivo trazermos esses dados da presença minoritariamente negra em detrimento de uma parcela extremamente grande de pessoas brancas. O que pretendemos descrever além dessa presença desproporcional é que, esse ato, proposital, possui um grande significado na vida dos alunos negros, ou não brancos, de que eles não fazem parte da realidade contida nos livros, que é utilizado como instrumento significativo no processo de ensino-aprendizem, pois, ele está ausente ou tem a sua presença diminuída.

### 5.3.2 Examinando os livros didáticos do CSL

Diferentemente do material didáticos da ECML, o livro adotado pelo CSL é modular, ou seja, as matérias estão divididas em quatro módulos do Sistema Dom Bosco de Ensino. Todas as matérias estudadas estão distribuídas em cada módulo durante cada bimestre. Nessa dinâmica, analisei as matérias de Língua Portuguesa, História e Ciências. Para não tornar a análise extensa, irmos trazer os dados de cada matéria levando em conta a junção dos dados dos quatro volumes, ou seja, analisaremos o material de Língua Portuguesa do 1º, 2º, 3º e 4º volumes, trazendo as informações do todo como se o material fosse um único livro. Na matéria de História abordei os conteúdos contidos no 1º, 2º, 3º e 4º volume como se fosse um só livro e assim por diante.

No material de Língua Portuguesa, existe em praticamente todas as capas de abertura (cerca de 11 capas nas aberturas de cada assunto), a presença de pessoas fazendo algum tipo de ação. No entanto contamos com 24 pessoas brancas e apenas três pessoas negras, sendo que uma dessas pessoas aparece por atrás de uma pessoa branca, e a sua imagem está desfocada. Dentro da abordagem de seus textos, encontramos a presença negra de uma forma negativa em duas situações e uma presença discreta de uma menina negra brincando em uma espécie de jogo. Em uma das presenças negativas ao qual mencionamos, encontramos dois negros fazendo uma apresentação de ritual de alguma tribo do Continente Africano próximo de uma praia, mas o texto não deixa explicito do que se trata apenas relacionando o fato as primeiras formas de teatro. Na segunda presença negra no material didático de Língua

Portuguesa, trata-se da representação de um texto de Luis Fernando Veríssimo, intitulado “os certinhos e os seres do abismo”. O texto traz o relato de um estudante que fala sobre seu tempo de escola e como estava dividida a sala de aula. Nesse momento o aluno descreve essa divisão no que ele chama de “geografia espontânea”; a sala estava dividida em: Turma do Apagador, os Bundas de Aço, os Certinhos, a Massa e os Seres do Abismo. Na representação feita através de um desenho para mostrar como era a sala descrita no texto, o único “Ser do Abismo” representado, era um menino negro que estava jogando bola de papel na turma. Percebemos que as poucas vezes que existe a presença negra no material de Língua Portuguesa, ela se deu de forma negativa seja apenas na representação de uma dança (folclorizada), ou fazendo peraltices na sala de aula. Foram contadas a presença de 75 pessoas brancas e apenas 4 negros nas páginas do livro de Português. A manutenção dos estereótipos negativos do negro se fez presente de forma marcante no livro analisado acima. Colocar o negro em situação exótica ou simplesmente cometendo atos negativos é uma constante nos materiais didáticos do Brasil, mesmo pesquisa realizada recentemente por Ana Célia (2011) apontar para uma melhora na aparição do negro nos materiais didáticos.

A matéria de História traz uma série de fatos como o Brasil do século XX, as duas Grandes Guerras Mundiais, Conflitos no Oriente Médio, o Mundo Pós-moderno, entre outros assuntos, no entanto, as presenças negras se resumem a quatro situações onde imagens de homens negros estão representando alguns momentos históricos como o Apartheid, os conflitos raciais no Estados Unidos da América, as lutas por justiça social no Brasil das décadas de 60 e 70 como o movimento tropicalista e a escravidão. Nas imagens de negros estão Martin Luther King dos Estados Unidos da América em uma marcha pelos direitos de voto para negros, o cantor e compositor Gilberto Gil no período da Tropicália, o cantor Jimi Hendrix tocando no Festival de Woodstock no final da década de 60. A quarta presença negra refere-se justamente ao período da escravidão no Brasil. Nesse momento, o livro traz uma reprodução de um jornal da década de 1850, onde anuncia um negro que havia fugido. O texto descreve a pessoa como Crioulo Fortunato, onde passa a descrevê-lo como: 20 e tantos anos, falta de dentes, baixo, reforçado, pachola, mal encarado, olhando para o chão, entre outras descrições. Não existe em nenhum momento, uma reflexão sobre o fato de fugir ser uma forma de reação ao trabalho escravo. A imagem do homem negro fugindo com uma trouxa de roupas nas costas, dá a entender que ele está fugindo por não gostar de trabalho. Também no material de História, podemos observar a disparidade na presença entre negros e branco onde contabilizamos cerca de 79 pessoas brancas e 4 negros.

No livro de Ciências, existe a abordagem de várias situações envolvendo pessoas,

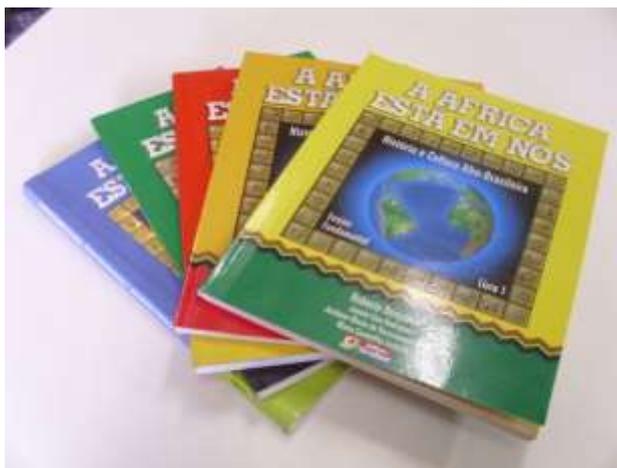
onde elas aparecem ora praticando algum ato para explicar os problemas da ciência como experimentos científicos, criando substâncias químicas, ou até mesmo representando cientistas e professores. No entanto, o que podemos observar, é que mesmo não havendo situações onde as pessoas negras estão sendo estereotipadas, existe uma invisibilidade marcante, uma vez que a condição de cientista ou até mesmo intelectuais, parece não condizer com a realidade do negro. Apenas duas pessoas negras aparecem em todo o material de Ciências do Sistema Dom Bosco, sendo uma menina e um menino participando de um experimento de dilatação, ambos acompanhados de pessoas brancas. Em contrapartida, mesmo o material não trazendo muitas imagens de pessoas, ainda podemos contar com a presença de cerca de 28 pessoas brancas e as duas pessoas negras mencionadas acima.

Ao fazermos essas análises, concordamos em parte com Silva (2011), quando a mesma revela em suas pesquisas recentes, que houve algumas mudanças quanto a representação do negro no Livro Didático no Brasil. Essas mudanças, segundo ela está no fato de que “os personagens negros estão aparecendo de forma humanizada, com famílias, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos”. (SILVA, 2011, p. 137). No entanto, nas nossas análise do material didático das escolas ECML e CSL, podemos perceber situações negativas como a presença dos negros como o único representante dos “Ser do Abismo” do material do Sistema Dom Bosco. Outro fator descrito por Silva (2011) e que também foi percebido no nosso estudo, foi o fato da disparidade da presença branca em relação a negra, onde podemos perceber uma quantidade de aproximadamente 290 pessoas brancas e apenas 21 pessoas negras nos dois materiais.

Ao fazermos uma análise crítica dessa representação do negro no livro didático nos deparamos com a questão da quantidade/qualidade. É visível a diferença da presença branca nos materiais didáticos em comparação com a presença negra. A discussão não toma apenas essa dimensão, pois, além de termos uma presença maciça de pessoas brancas, também temos de discutir como se dá essa presença branca e a presença negra. Nessa reflexão, observamos que enquanto a presença negra está ligada, ainda, a participação de atos negativos, no caso do texto “os certinhos e os seres do abismo” analisado acima, e estereotipado sendo folclorizado e visto como exótico, ou simplesmente reduzidos a momentos de manifestações na luta por direitos como revoltas e protestos, a presença branca se destaca como criadores de ações complexas como nos livros de ciências desenvolvendo experimentos científicos e participando de atos positivos. Pensar nessa forma de representação negativa de negros e positiva de brancos como algo aleatório, não cabe mais como explicação de que existe uma coincidência ou até mesmo falta atenção por parte dos que desenvolvem esses materiais

didáticos utilizados no Brasil até os dias atuais.

### 5.3.3 O material didático A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS



**Figura 9: Coleção A África está em nós**  
Fonte: Colégio São Lucas.

Encontramos um diferencial positivo nos material didático adotado no CSL como material complementar ao mencionado acima. Trata-se do livro didático A África está em nós de Roberto Benjamim, que foi adotado para todo o segmento do Ensino Fundamental I e II dos turnos da manhã e tarde no ano de 2012 e se estendeu também para 2013. Sendo um material didático de grande relevância, os professores puderam partir de um referencial didático para trazer a temática étnicorracial para a escola fazendo com que os alunos refletissem sobre as diversas culturas existentes no Continente Africano e a forte influencia da cultura africana dentro do território brasileiro. O material contempla os segmentos de Ensino Fundamental I e II a partir do 2º ano. Ele esta dividido em Livro, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, e 9. Dessa forma, as abordagens estão divididas em temas diversos respeitando a faixa etária de cada segmento. Por exemplo:

<b>MATERIAL/SÉRIE</b>	<b>TEMAS ABORDADOS</b>
<b>LIVRO 1 – 2º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IGUAIS E DIFERENTES</li> <li>• DESCOBRINDO RAÍZES</li> </ul>
<b>LIVRO 2 – 3º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IGUAIS E DIFERENTES</li> <li>• HISTÓRIAS DA ÁFRICA</li> </ul>

<b>LIVRO 3 – 4º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DIREITOS E RESPONSABILIDADES</b></li> <li>• <b>HERANÇAS CULTURAIS</b></li> </ul>
<b>LIVRO 4 – 5º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DIREITOS E RESPONSABILIDADES</b></li> <li>• <b>POVO BRASILEIRO E AFRODESCENDENTE</b></li> </ul>
<b>LIVRO 5 – 6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DIVERSIDADE AFRICANA</b></li> <li>• <b>HERANÇAS AFRICANAS</b></li> </ul>
<b>LIVRO 6 – 7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A HISTÓRIA DA ÁFRICA</b></li> <li>• <b>RELIGIÕES E LINGUAGENS AFRO-BRASILEIRAS</b></li> </ul>
<b>LIVRO 7 – 8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A ESCRAVIDÃO</b></li> <li>• <b>AFRO-BRASILEIROS NA SOCIEDADE BRASILEIRA</b></li> </ul>
<b>LIVRO 8 – 9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A ÁFRICA – A ESCRAVIDÃO E O TRÁFICO</b></li> <li>• <b>AFRO-AMÉRICAS</b></li> <li>• <b>HERANÇAS CULTURAIS AFRO-AMERICANAS</b></li> <li>• <b>OS AFRO-AMERICANOS DE VOLTA À ÁFRICA</b></li> <li>• <b>OS AFRO-AMERICANOS E AS FORÇAS ARMADAS</b></li> <li>• <b>MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS</b></li> <li>• <b>POLÍTICAS PÚBLICAS: DO BRANQUEAMENTO À INCLUSÃO SOCIAL</b></li> </ul>

**Quadro 2: Demonstrativo dos temas abordados nos Livros “A África está em nós”.**

Fonte: Pesquisa Direta (2013)

Mesmo sendo um material introdutório, podemos perceber que existe uma iniciativa concreta de trazer algumas discussões sobre as questões étnicorraciais para a sala de aula. O material conta com algumas leituras básicas e poemas de vários autores negros e não negros como: Solano Trindade, Oliveira Silveira, Celso Novais, Antônio Héilton de Santana, Vasco Cabral, entre outros. Algumas leituras infanto-juvenis como: As tranças de Bintou, A terra dos meninos pelados, Sua majestade o Elefante, aparecem durante os segmentos dos livros, além de trazerem propostas de oficinas de capoeira, construção de instrumentos, receitas de culinária afro-brasileira.

Um dos aspectos mais relevantes desse material é o fato de termos a presença negra, indígena e branca nos seus conteúdos, demonstrando um fator crucial na luta contra o racismo e a discriminação racial: essa luta não pertence exclusivamente aos negros e sim a todas as pessoas que se preocupam com um futuro melhor para todos, livres de qualquer tipo de

violência, oferecendo direito para todos e todas.

O que chama a atenção nessa investigação é o fato de que os professores, na sua grande maioria (60%) incluindo da ECML e do CSL, nunca participaram de nenhuma formação, seja na universidade ou faculdade, seja na escola ou fora dela em cursos de formação continuada, relacionado à temática étnicorracial. Isso significa dizer que existe uma grande lacuna a ser preenchida pela organização pedagógica, nesse caso principalmente da ECML, onde reconhecemos uma total ausência de formação continuada para a abordagem das relações raciais na escola. Cabe destacar novamente, que as particularidades encontradas no CSL sobre a atuação da Lei 10.639/03, onde foi detectada uma linha de pensamento voltada para a implementação da Lei, não condiz com a realidade das escolas privadas do município de Maceió. O mais comum, tanto no público quanto no privado é a realidade vivida pela ECML. O desconhecimento, a falta de formação e até mesmo a falta de comprometimento e sensibilidade para tratar de temas delicados como o racismo e a discriminação racial, são os principais indicadores de que a implementação da Lei 10.639/03, ainda necessita da participação efetiva, principalmente do poder público, dos gestores dessas escolas para que seja cobrada a efetiva implementação da Lei.

## 6 CONCLUSÃO

As páginas escritas nessa pesquisa são resultados de inquietações e vivência direta com a prática do racismo. As mazelas criadas a partir do racismo de marca desenvolvido no Brasil deixaram no negro brasileiro, um estigma de inferioridade que levará tempo para ser superado. As formas de combater essas mazelas, criadas pelo poder e o pensamento branco, ganhou forças com a promulgação da Lei 10.639/03 no Brasil. Entendeu-se dessa forma, que uma instituição como o sistema educacional é o lugar de extrema importância para dar visibilidade a história de luta e de protagonismo negro. Esse resgate historiográfico do negro significa, na prática, o conhecimento e o reconhecimento das crianças negras com seus antepassados trazendo a tona o debate do pertencimento, e conseqüentemente, resgatando o sentimento de identidade. Busquei, através de uma análise de formação do racismo moderno, ao qual o Brasil foi submetido, mostrar que a construção do pensamento racista, criou barreiras contras os negros em diferentes instâncias da sociedade brasileira, impedindo-nos de participar como igual dos bens básicos da sociedade. Entre essas instâncias se encontra a educação formal, onde o negro era excluído de forma sistemática, sendo proibida sua instrução educacional. No entanto, as lutas constantes desses grupos negros para manterem-se vivos dentro de uma sociedade racista, que o tratou como desumano, demonstraram a força dos negros na historiografia onde, buscaram-se formas de reação ao sistema racista brasileiro. Resgatar de alguma forma as lutas travadas por nossos antepassados, nossos mortos, explica de forma concreta como podemos chegar até a conquista da Lei 10.639/03 e suas implicações. “Nossos destinos estão associados aos dos nossos mortos e que eles não descansarão em paz enquanto nós, ao nosso modo e interesse, não nos apropriarmos das suas lutas e memórias, arrancando-as das mãos dos dominadores de ontem e de hoje”. (CARDOSO, 2008).

Sabemos que implementar uma Lei no Brasil não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de “beneficiar” grupos minoritariamente representados nas esferas de poder, principalmente quando se tem a ideia de que vivemos em um “Candinho Social”, uma democracia racial.

O desafio ao qual nos propusemos, foi o de analisar até que ponto as escolas de Maceió estavam trabalhando no sentido de implementação da Lei 10.639/03, para entendermos as fragilidades e desafios que estão por traz dessa implementação. Usamos como lócus da pesquisa dois colégios da cidade de Maceió, sendo uma instituição pública municipal e outra da rede privada de ensino. Entendemos ser importante fazer essa análise em uma

escola privada, uma vez que a Lei trata das duas formas de instituição e não apenas as escolas públicas como a maioria dos trabalhos desenvolvido sobre a implementação da Lei abordam.

Dessa forma, percorremos metodologicamente uma trajetória que nos aproximasse de forma consistente do objeto da pesquisa. No primeiro capítulo, fizemos uma breve introdução das questões que nortearam nossa pesquisa. Uma dessas passagens introdutórias, diz respeito ao processo de minha formação familiar e educacional, para demonstrar o quanto é relevante para um negro estar em uma universidade pública federal. O fato de estar contido no cenário de uma sociedade racista me deu o entendimento de que devemos ter consciência da importância de se trabalhar, principalmente na educação, visando a superação de males como o racismo e a discriminação racial. A proximidade com o objeto de estudo, nos dá uma visão privilegiada, pois, não estamos nos baseando apenas nos escritos dos teóricos do assunto, entendemos as suas armadilhas e como ele se manifesta, muitas vezes de forma camuflada. Foi também nesse primeiro capítulo, que pude discutir um possível descumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas de Maceió – Alagoas.

Busquei através de dos documentos legais, saber o que estava sendo exigido nos seus textos, e fui a campo para perceber a realidade vivida no cotidiano das escolas. Utilizamos questionários e entrevistas para trazer de forma concreta o que pensa e como estão agindo os grupos que estão no dia a dia da educação em Maceió.

No segundo capítulo, buscamos fazer uma trajetória do racismo enquanto mecanismo de dominação, para entendermos como e de onde foram construídas formas de excluir, de forma sistemática, a população negra da historiografia e do pensamento do povo brasileiro. Nesse momento, fizemos uma análise do racismo específico do Brasil, bem como essa discussão em âmbito estadual em Alagoas. Passamos nesse momento, descrever o racismo conhecido como racismo a brasileira, pois, compreendemos haver particularidades que diferenciam as práticas racistas no nosso país se comparado com outros como Estados Unidos da América e África do Sul. Não nos propusemos em fazer análise comparatória, nem tão pouco traçar graus de racismo, pois, entendemos que para um crime tão perigoso e mortal para suas vítimas e seus praticantes, não existe níveis de maior ou menor força. O que procuramos demonstrar é que no Brasil possuímos uma particularidade com relação ao racismo, que busca impedir sua visibilidade, tornando seu combate mais complexo no sentido de que precisamos desmascara-lo, nas suas múltiplas facetas (frases politicamente corretas, racismo institucional, democracia racial, injúria, miscigenação, silenciamento, entre outras formas de camuflagem), para podermos combatê-lo de forma concreta.

No terceiro capítulo, trouxemos o ativismo negro como prática de uma matriz discursiva antirracista no Brasil; também analisamos os marcos legais que antecederam a promulgação da Lei 10.639/03 no Brasil. O percurso dos movimentos negros no Brasil nos fornece exemplos de lutas contínuas seja ela iniciadas no contexto da escravização do negro, como os quilombos, até as lutas por reparações históricas como as Ações Afirmativas. Destacamos nesse capítulo algumas personalidades negras. Nesse sentido, cabe lembrar que não relatamos os nomes de algumas personalidades negras no intuito de torná-los heróis nos moldes eurocêntricos, esses personagens merecem destaque pelo seu momento histórico e para dar visibilidade aos fatos ao qual eles pertenceram juntamente com inúmeros anônimos. Destacamos também, algumas revoltas protagonizadas e muitas vezes iniciadas por negros no Brasil. Essas revoltas possuíam características bem marcantes das outras revoltas ocorridas no Brasil Colonial: liberdade. Foi importante também nesse momento, descrever os marcos legais que antecederam a Lei 10.639/03, para podermos demonstrar em que contexto a Lei está inserida. No entanto, buscamos mostrar que existem ausências significativas no texto da Lei que merecem reflexões, principalmente da Educação Infantil e a Superior.

No quarto capítulo, passamos a demonstrar a participação da educação como fator de exclusão do negro em diversas instancias; entre elas a formação de professores, o currículo e o livro didático, que ainda não alcançaram as necessidades estabelecidas pelo Plano de Implementação da Lei. As bases em que estão alicerçadas a educação no Brasil, ainda precisam ser superadas, trazendo de forma concreta, a participação negra em todo o processo de formação da sociedade brasileira, para que nossos alunos entendam o significado de viver na diversidade. Quando falamos das crianças, não estamos falando apenas das crianças negras. Devemos libertar todas as crianças, seja ela de qualquer grupo étnico, das mazelas do racismo e da discriminação, pois, só temos racismo porque temos o racista. Destacamos dessa forma, que podemos desenvolver métodos, muitas vezes simples, para mudar os significados com o objetivo de desconstruir as verdades estabelecidas pelo pensamento branco eurocêntrico. Substituir palavras como escravo por escravizados possui um significado de resistência, quebrando de forma concreta o sentido de passividade do negro ao sistema escravista. Mostrar para nossas crianças negras e brancas, mas principalmente negras, o quanto existe delas na formação da história brasileira. Nesse sentido não estamos nos referindo apenas participação negra na culinária, na música e no esporte, estamos querendo que essas crianças se percebam enquanto protagonistas de ações complexas da sociedade brasileira.

Por fim, a análise empírica dos dados colhidos nas escolas lócus da pesquisa, onde buscamos, na prática, entender como as relações acontecem no dia a dia da escola descrevendo como as reflexões feitas acima estão presentes na vida das pessoas que estão diretamente ligadas a formação intelectual dos nossos jovens e das nossas crianças.

Essa análise nos forneceram elementos significativos. O racismo nas escolas é um fenômeno constante, seja nas ações ou até mesmo na ausência das ações necessárias ao seu combate. O fato de uma criança negra não se identificar enquanto negra, nos revela o quanto foi, e continua sendo, perverso o formato do racismo revestido de normalidade no Brasil. A ideologia desenvolvida por nossos “intelectuais”, que se dedicaram a provar a inferioridade do negro (Gilberto Freyre, Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Diegues Júnior, entre outros), reforçam a visão de que vivemos em uma sociedade onde paira a harmonia racial. Uma ideologia que se fez, e que ainda se faz presente dentro de nossas casas através das mídias televisivas, escritas e orais.

Em contrapartida, vivenciamos durante todo o tempo de construção da sociedade racista brasileira, em paralelo a essa matriz discursiva racista, uma atuação sistemática de uma matriz discursiva antirracista que sempre se manteve em constante formação, passando a atuar de acordo com as necessidades do seu tempo e espaço. Essas reações, inicialmente com propósitos de combate a escravidão e ao racismo decorrente dela e posteriormente encampando-se a luta por reparações concretas dessas ações racistas com a inclusão do negro nos espaços negados historicamente, demonstraram que as lutas negras sempre fizeram parte do cenário brasileiro, sendo que essa luta sempre foi mantida fora do alcance da memória brasileira como fator positivo.

O pressuposto levantado na pesquisa, de que a implementação da Lei 10,639/03 ainda não havia chegado às escolas de Maceió com o objetivo que ela necessita, se concretiza. A escola pública investigada, ECML, demonstrou não possuir nenhum instrumento de debate das questões étnicorraciais no seu espaço escolar. Não possui nenhuma menção de fazer em curto prazo, mesmo tendo entre seus professores, pessoas que possuem contatos com grupos como o Núcleo de Estudo da Diversidade Étnicorracial (NEDER), que desenvolve grupos de estudos voltados para o debate étnicorracial na esfera municipal de Maceió. No discurso de alguns professores, podemos perceber que não se trata apenas da realidade vivida na ECML. Entre esses professores que fizeram parte da pesquisa destacaram que nas outras escolas em que trabalham (da rede estadual e/ou privada), também não visualizam o debate sobre as questões raciais como assunto relevante, e completam que inclusive percebem a resistência de vários profissionais, inclusive professores, em relação a esse tema

Percebemos também, que essa realidade não é apenas observada nas falas dos professores da ECML. No CSL, mesmo com avanços na adesão de materiais didáticos como o livro “A África está em nós”, o Projeto África, desenvolvido no ano de 2012 e que se manteve para o ano de 2013, também possui resistências por parte de alguns professores para serem colocados em prática.

Nesse sentido cabe uma reflexão feita por Mainardes (2006), onde o mesmo faz uma análise sobre a implementação de políticas públicas e, destaca que existem fatores cruciais nesse processo de implementação que englobam situações de luta de poder e militância. Entendendo que a Lei 10.639/03 se encaixa em uma política pública de extrema importância que esta vinculada ao sistema educacional brasileiro, o autor destaca que, os profissionais de educação não estão excluídos dos processos de formulação nem de implementação de políticas públicas. Citando Ball e Bowe (1992), Mainardes nos explica que colocar em prática, ou seja, implementar uma Lei como no caso a 10.639/03, é necessário percorrer a análise do discurso da Lei sobre a interpretação ativa dos profissionais envolvidos nesse processo, para “identificar os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. (MAINARDES, 2006, p. 50). Ainda segundo o autor, esse processo de implementação envolve disputas e embates entre os grupos envolvidos, e explica que:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática.

Ficou muito visível através da análise empírica, que a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Maceió, ou em qualquer outro lugar que ela esta inserida, será necessário um trabalho de formação de profissionais comprometidos com a educação inclusiva de temas como as relações étnicorracias, pois, percebemos que existem forças contrárias que estão atuando de forma concreta para que a Lei não se concretize como assunto constante de sala de aula. Nesse sentido, percebemos que:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A

questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53)

Refletindo sobre o exposto acima, passamos a identificar como está ocorrendo a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas lócus da pesquisa e provavelmente em outras instituições do Estado de Alagoas. Ficou evidente na pesquisa, que a prática de levar o debate sobre as questões étnicorraciais para dentro das instituições de ensino, se resume, na maioria das vezes, a pessoas que possuem vivências com o tema, ou seja, está limitada a prática de poucos que se identificam com a proposta estabelecida pela Lei em seu texto. Como descrito na citação acima, os textos são interpretados de acordo com as necessidades de cada leitor, que fará suas próprias interpretações de acordo com seus interesses, muitas vezes pessoais. Cabe, no entanto, fazer algumas provocações no sentido de encaminhamentos para outros trabalhos posteriores: quais as conquistas reais após 10 anos de promulgação da Lei 10.639/03 dentro das instituições de ensino? Deveremos mesmo esperar até o ano de 2015, como sugere o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, para criarmos mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação da implementação da Lei? Continuaremos nos conformando com a prática isolada de alguns grupos militantes, para que a Lei seja implementada?

A conquista da Lei 10.639/03, significa um avanço importante para a educação brasileira no sentido de resgatar a historiografia do povo brasileiro, como protagonista de seu desenvolvimento enquanto país. Consequentemente quando resgatamos essa História, estamos obrigatoriamente falando dos atores que estiveram presentes nesse processo de formação da cultura social, intelectual e religiosa do povo brasileiro que é representado de forma concreta pela presença dos negros e das negras que aqui foram trazidos e que aqui nasceram. Reescrever essa História é um desafio lançado pela Lei 10.639/03 que como qualquer conquista negra, vem acompanhada de outras lutas que não serão fáceis, mas, também não serão impossíveis. Identificamos aqui algumas fragilidades na implementação da Lei, o que não significa que não existem forças organizadas na tentativa de tornar concreto o que é exigido pela Lei. Teremos muito trabalho pela frente, mas, isso só nos faz mais forte para conquistar para nosso povo um lugar digno na sociedade para podermos dizer que estamos em igualdade de condições sociais.

Enfim, dentro das limitações impostas por tantos fatores descritos acima sobre a implementação da Lei 10.639/03, acreditamos ter percebido que existem fragilidades preocupantes na instituição pública de Maceió, no comprometimento de atuação para tornar os debates sobre as questões étnicorraciais uma prática constante de sala de aula, uma vez que não identificamos na instituição investigada, inclusive as de outras instituições públicas descritas pelos atores entrevistados, o propósito de contemplar no seu currículo a discussão antirracista. Na instituição privada, conseguimos identificar que existe uma preocupação mais acentuada do que a instituição pública, no sentido de tornar constante o debate sobre relações raciais na escola. No entanto, também percebemos fragilidades tanto no próprio material didático, quanto na atuação de sala de aula, onde percebemos nos discursos dos entrevistados, o quanto ainda havia de resistência declarada e não declarada de alguns profissionais do colégio. Além disso, ficou claro nas falas dos professores da escola privada, que o que ocorria no CSL era uma prática diferenciada, pois, esses mesmos professores atuando em outras instituições privadas, e não identificaram nenhuma preocupação por conta de seus gestores de trazerem essa temática para suas escolas, ou seja, o CSL se encontra em um patamar de discussão, mesmo com suas fragilidades, bem a frente das outras instituições de ensino privado de Maceió, segundo os professores entrevistados.

Finalizo esta pesquisa, com a impressão de ter cumprido com o objetivo de trazer novas reflexões sobre as condições em que se encontra a Lei 10.639/03 no Estado de Alagoas, mais especificamente na cidade de Maceió. A condição de negro e as práticas militantes do movimento negro, fizeram com que esse trabalho fosse realizado de forma agradável e prazerosa, onde pude refletir sobre algumas inquietações e superar outras, hora acadêmicas, hora militante, sabendo que a linha que as divide é muito tênue e que em vários momentos se manifestam ao mesmo tempo.

Acredito que a Lei 10.639/03 é uma conquista significativa para o povo negro do Brasil, bem como sua implementação ainda necessita de maior participação por parte dos órgãos governamentais e de militante e não militantes dos movimentos negros do Brasil. Creio ter trazido informações importantes sobre como está ocorrendo essa temática dentro de algumas instituições de ensino da cidade de Maceió, deixando caminhos abertos para que outros interessados realizem um aprofundamento nesse assunto possam se debruçar e partir de uma reflexão iniciada a partir desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marlí E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro, 2005. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 121.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. In: MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BENEDITO, Mouzar. **Luiz Gama: o libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- BERNARDINO, Joaze. **Ação Afirmativa no Brasil: a Construção de uma Identidade Negra?** In: CAETANO, E. P. Araújo et. al. (Orgs.). **Política e Valores**. Brasília: Ed. da UnB, 2000.
- A BÍBLIA SAGRADA. **Livro dos Gênesis, Antigo e Novo Testamento**. Editora Vida, 1984. Tradução em Português por João Ferreira de Almeida.
- BRANDÃO, Alfredo. **O negro na História de Alagoas**. In: PINTO, Roquete. *Estudos Afro-Brasileiros*. Rio de Janeiro: Ariel, 1935.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- 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.
- BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.
- 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.as>>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília, 2003.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros contra a ordem: astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador – BA 1850-1888)**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CARNEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas**. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – UFAL*. Maceió: EDUFAL, n. 30, jul./dez. 2002.

CUNHA Jr. Henrique Antunes. **Movimento de consciência negra na década de 1970**. In.: **Educação em Debate**. Fortaleza, Ano 25, v. 2 n°. 46, 2003.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

DIEGUES JR., Manuel. **O quadro social oitenta anos depois da abolição**. *Cadernos Brasileiros*, n. 47. Rio de Janeiro: Editora Cadernos Brasileiros S. A., 1968.

FERNANDEZ, Florestam. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus-USP, 1965.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **O dicionário da Língua Portuguesa**. 6ª Ed. Atual, Curitiba: Positivo, 2005.

FILHO, Almiro de Sena Soares. **A cor da pele**. Curitiba: Instituto Memória, 2010.

FONSECA JÚNIOR, Eduardo. **Zumbi dos Palmares: a história do Brasil que não foi contada**. Rio de Janeiro: Yorubana do Brasil Editora, 2000.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et. al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: Ed. EDUFAL, 2009.

FREITAS, Williem Silva. **Racismo no Brasil: classe ou raça?** Monografia de conclusão de graduação em História Licenciatura. UFAL, 2006.

\_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil: a dês (construção) do imaginário negro**. Monografia de conclusão do curso de Especialização em História do Brasil. Maceió: UFAL, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra. Kulé Kulé**. BRITO, Ângela Maria Benedito B. de; SANTANA, Moisés de Melo; CORREIA, Rosa Lúcia L. S. (Orgs.). Maceió: Edufal, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação.** In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO, 2011.

HOFBAUER, Andreas. **Uma História de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

IANNI, Octavio. **Raças e Classes no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LOPES, Dougllas Pirre J. da S. **Educação e diversidade cultural: os desafios para o currículo de História no Ensino Básico Brasileiro.** Espaço do Currículo, v. 4, n, 1, PP. 92-99, março a setembro de 2011.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e identidade negra.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice. (Orgs.). **Estudos africanos, História e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03.** São Cristóvão: Editora UFS, 2007

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia.** In BRAIT, Beth (org.): **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2005. Pp. 168-176

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Candida de. Pesquisa: **formando professores (as) da educação básica para diversidade**. In: GOMES, Nilma Lino. **Identidade e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PACÍFICO, Andrea Pacheco; BARBOSA, Catherine de Gusmão; SALGUEIRO, Livia Rocha de Brito. **Discriminação Racial em Alagoas: o papel da Comissão de Defesa das Minorias da OAB\AL**. Maceió: EDUFAL, 2011.

PASSOS, Eridan. **João Candido: o herói da ralé**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PEDROSA, J.F. de Maya. **Quilombos e Negritude a Serviço da Ideologia**. In: **A Defesa Nacional** (Revista de Assuntos Militares e Estudo de Problemas Brasileiros). Rio de Janeiro: Nº 727, set/out, 1986.

ROCHA, Luiz Carlo Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Ed.Nacional, 1977.

SAILLANT, Francine. **Direitos, cidadania e reparações pelos erros do passado escravista: perspectivas do movimento negro no Brasil**. In. PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.) **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais na Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SAMARA, Eni de Mesquita (Org.) **Racismo e racistas: Trajetória do pensamento racista no Brasil**. Humanitas FFLCH/USP, jun. 2001.

SANTANA, Moisés de Melo. **Cultura Escolar e Racismo: como essa relação marca as trajetórias de vida de estudantes negros em Alagoas**. Artigo do Programa de Iniciação Científica PIBIC -2001

SANT'ANA, Antonio Olimpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Orgs). **Racismo no Brasil: percepções de discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quilombos**. Entrevista para o documentário “a cor da cultura”. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação sócias do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. **Questões etnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva**. Itabaiana: Gepiadde, ano 5, v. 9, jan-jun 2011.

SILVA, Jeferson Santos da. **Um movimento negro em Alagoas: A Associação Cultural Zumbi**. In: BARROS, Rachel R. de A.; CAVALCANTI, Bruno César; SUASSUNA, Clara (Orgs.). **Kulé-Kulé II: Visibilidades Negras**. Maceió: NEAB/EDUFAL, 2006, pp. 96-105.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento**. In. PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana . **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TEIXEIRA, Rozana. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa**. Artigo publicado no IX Congresso Nacional de Educação, realizado em 28 e 29 de outubro de 2009 na PUCPR.

VIEIRA, Pe. Antônio Vieira. **Cartas**. Seleção: Novais Teixeira, Prefácio: Luís de Paula Freitas. São Paulo: W. M. Jackson, 1952, v. 14.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prezado Professor:

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas e necessito de sua colaboração para responder o questionário que me dará subsídios para construir a minha dissertação de Mestrado com o tema: LEI 10.639/03:PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ/AL.

Conto com a sua participação para responder o questionário abaixo, que tem como objetivo geral investigar até que ponto a questão racial vem sendo trabalhada nas escolas públicas de Maceió, especialmente a partir da implementação da Lei 10.639/03?

Ressalto que os dados coletados no questionário são confidenciais.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Atenciosamente,

Williem Silva de Freitas  
MESTRANDO EM EDUCAÇÃO CEDU/UFAL

<b>1 IDENTIFICAÇÃO</b>
------------------------

1 Nome: \_\_\_\_\_

2 Cor/Raça (classificação do IBGE) ( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outra.  
O que? \_\_\_\_\_

3 Idade/Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

4 Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) Separado ( ) Outros. O que?  
\_\_\_\_\_

5 Religião: \_\_\_\_\_

6 Cidade de Nascimento: \_\_\_\_\_

7 Cidade e Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

8 Telefones: Residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ Recado: \_\_\_\_\_ A quem? \_\_\_\_\_

9 Formação Acadêmica e instituição: \_\_\_\_\_

10 Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

11 Renda familiar (a sua renda + a renda das pessoas que moram na sua casa):

- |                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ( ) 1 salário mínimo (R\$ 622,00)  | ( ) De R\$ 3.733,00 a R\$ 4.354,00 |
| ( ) De R\$ 623,00 a R\$ 1.244,00   | ( ) De R\$ 4.355,00 a R\$ 4.976,00 |
| ( ) De R\$1.245,00 a R\$ 1.866,00  | ( ) De R\$ 4.977,00 a R\$ 5.598,00 |
| ( ) De R\$ 1.867,00 a R\$ 2.488,00 | ( ) De R\$ 5.499,00 a R\$ 6.620,00 |
| ( ) De R\$2.489,00 a R\$3.110,00   | ( ) Acima de R\$6.621,00           |
| ( ) De R\$ 3.111,00 a R\$3.732,00  |                                    |

<b>2 A LEI LEI 10.639/03</b>
------------------------------

12 Você conhece a Lei 10.639/03? Qual o seu conteúdo?

---



---



---

13 Você trabalha a questão racial na sua sala de aula e/ou na sua escola?

- ( ) Sim ( ) Não Caso a resposta seja afirmativa, conte-nos um pouco sobre isso:

---



---

14 Na sua escola há algum trabalho sobre a questão racial? Quando é feito? Como?

---

---

15 Já fez alguma formação na temática étnico-racial?

Sim

Não

Caso a resposta seja afirmativa, diga quando, onde e quem foi o facilitador:

---

---

---

16 Já presenciou casos de racismo:

a) Ambiente de trabalho?

Sim

Não

b) E na sua sala de aula?

Sim

Não

17 Você já sofreu algum tipo de racismo?

Sim

Não

Caso a resposta seja afirmativa, pode nos contar resumidamente?

---

---

---

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS**

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prezado Professor:

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas e necessito de sua colaboração para responder o questionário que me dará subsídios para construir a minha dissertação de Mestrado com o tema: LEI 10.639/03:PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ/AL.

Conto com a sua participação para responder o questionário abaixo, que tem como objetivo geral investigar até que ponto a questão racial vem sendo trabalhada nas escolas públicas de Maceió, especialmente a partir da implementação da Lei 10.639/03?

Ressalto que os dados coletados no questionário são confidenciais.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Atenciosamente,

Williem Silva de Freitas  
MESTRANDO EM EDUCAÇÃO CEDU/UFAL

<b>1 IDENTIFICAÇÃO</b>
------------------------

1 Nome: \_\_\_\_\_

2 Cor/Raça (classificação do IBGE) ( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outra. O que? \_\_\_\_\_

3 Idade/Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

4 Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) Separado ( ) Outros. O que? \_\_\_\_\_

5 Cidade de Nascimento: \_\_\_\_\_ Cidade e Bairro onde mora \_\_\_\_\_

6 Telefones:Residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ Recado: \_\_\_\_\_ A quem? \_\_\_\_\_

7 Renda familiar (a sua renda + a renda das pessoas que moram na sua casa):

- |                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ( ) 1 salário mínimo (R\$ 622,00)  | ( ) De R\$ 3.733,00 a R\$ 4.354,00 |
| ( ) De R\$ 623,00 a R\$ 1.244,00   | ( ) De R\$ 4.355,00 a R\$ 4.976,00 |
| ( ) De R\$1.245,00 a R\$ 1.866,00  | ( ) De R\$ 4.977,00 a R\$ 5.598,00 |
| ( ) De R\$ 1.867,00 a R\$ 2.488,00 | ( ) De R\$ 5.499,00 a R\$ 6.620,00 |
| ( ) De R\$2.489,00 a R\$3.110,00   | ( ) Acima de R\$6.621,00           |
| ( ) De R\$ 3.111,00 a R\$3.732,00  |                                    |

## 2 RELAÇÕES RACIAIS

1 Você já sofreu alguma discriminação por causa da sua cor na escola ou em outro ambiente? Caso afirmativo conte como foi.

---



---



---

2 Qual a sua reação e das pessoas que estavam presentes? Caso afirmativo da pergunta anterior.

---



---

3 Você já ouviu falar da Lei 10.639/03? Caso afirmativo diga o seu principal conteúdo.

- ( ) Sim ( ) Não

---



---

4 Na sua opinião, há professores que discriminam alunos na escola, seja por motivos de cor/etnia, classe social, orientação sexual ou outro motivo? Caso afirmativo comente um pouco sobre isso.

Sim

Não

---

---

5 Os professores debatem esse assunto em sala de aula? Caso a resposta seja afirmativa, quem são eles?

Sim

Não

---

---

---

6 Você já participou de alguma ação de discriminação racial? Caso afirmativo, como você se sentiu?

Sim

Não

---

---

7 Qual sua opinião sobre a questão racial no Brasil e em Alagoas?

---

---

---

8 Quais seus objetivos enquanto estudante e enquanto profissional?

---

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES



UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O roteiro das entrevistas consta das seguintes questões:

1. Dados do perfil;
2. Quais suas expectativas sobre a educação em Maceió?
3. Relate se existe algum conhecimento da Lei 10 639/03 e sua visão a respeito;
4. Você possui formação específica para a docência considerando a implementação da Lei?
5. Na escola onde você atua existem materiais didáticos disponíveis para a atuação do professor, visando o trabalho com as relações raciais?
6. Na sua escola ocorrem práticas pedagógicas anti-racistas?

## ANEXO A — TEXTO DA LEI 10.639/03



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003