

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**UMA CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DO RACISMO NO
CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

SANDRA MARIA MACHADO

**VITÓRIA/ES
2011**

SANDRA MARIA MACHADO

**UMA CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DO RACISMO NO CURRÍCULO VIVIDO
NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho dissertativo apresentado como requisito final à obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFES, na Linha de Pesquisa Currículo Cultura e Formação de Educadores.

Orientadora: Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho.

**VITÓRIA
2011**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANDRA MARIA MACHADO

**UMA CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DO RACISMO NO
CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 19 de dezembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Nanci Helena Rebouças Franco
Universidade Federal de Alagoas

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M149c Machado, Sandra Maria, 1965-
Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido
no cotidiano escolar do ensino fundamental / Sandra Maria
Machado. – 2011.
185 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. História. 2. Escravidão. 3. Racismo. 4. Currículos. I.
Carvalho, Janete Magalhães, 1945- II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Às Minhas MÃES JOANAS:

Joana da Conceição Machado (in memorian), minha avó paterna a quem serei eternamente grata por ter me ensinado, na prática, a importância do carinho e cuidado no meu processo de subjetivação.

Joana Carlesso Braz, amiga a quem agradeço, entre muitas outras tantas coisas, a oportunidade de ter ingressado no magistério, quando apostou em mim e abriu todas as portas, sem que eu tivesse nenhuma experiência no sentido profissional, e também no pessoal quando me acolheu, desde o final da minha adolescência.

AGRADECIMENTOS

Não consigo passar por momentos importantes na minha trajetória de vida sem lembrar-me de pessoas a partir das quais me constituí, sem mencionar aquelas as quais julgo de muitíssima importância, as que se deixaram marcar e que também me fizeram marcar, de uma forma ou de outra. Este trabalho amplia mais um capítulo da minha história e, conseqüentemente, as pessoas que acompanharam neste processo, de uma forma especial a escreveram comigo. Citarei apenas algumas das muitas que, de forma explícita e implícita, me empurraram em direção à vida, nesta e em outras caminhadas que espero não terminar aqui.

À Amiga e companheira de muitos anos, torcedora fiel e maior, Sandra Maria Zambaldi, pela presença, cuidado, carinho, amor, pelo exemplo de fé, persistência e compreensão irrestrita com relação aos vários acontecimentos do nosso cotidiano e apoio, principalmente nos dois últimos anos da nossa vida em comum.

À Marluce Leila Simões Lopes, que conheci em agosto de 2007, que me faz acreditar na possibilidade de retorno à vida, ameaçada, na época, por um problema de saúde, hoje superado. Ao incentivo para que eu certificasse os conhecimentos adquiridos através da autoformação sobre as questões relacionadas à cultura afrobrasileira. Por se permitir “fugir” de sua vida pessoal e de sua pesquisa já iniciada, para que pudéssemos discutir sobre a importância da temática para a formação de professores, que resultou no projeto inicial dessa pesquisa.

À minha mãe, Santa Glória Reali, pelas ausências e presenças, marcantes nos momentos mais diversos e que me fizeram entender que presença, nem sempre é estar perto fisicamente, da mesma forma que ausência não é simplesmente estar longe.

À Minha querida Tia Dalva Reali por ter sido presente em momentos decisivos da minha vida.

À Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho, com quem propicie o prazer do primeiro, de muitos “*bons encontros*” no momento da entrevista para seleção do

curso de Mestrado, em 2008, a quem aprendi a admirar pela inteligência, paciência, dinamismo, coerência, serenidade, carinho e outros tantos adjetivos sinônimos a esses. Por ter me feito ver/sentir a Filosofia com olhos de que enxerga o invisível.

Ao Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço, pelo companheirismo irrestrito e cumplicidade em momentos decisivos durante curso e pela garra com que se coloca diante da vida.

À Professora Doutora Regina Helena S. Simões, pelo prazer que me proporcionou em todos os momentos em que pude ouvi-la, durante suas aulas, e nos momentos informais nos corredores do PPGE.

À Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, mulher guerreira a quem admiro, desde quando ainda não a conhecia mais de perto, por representar tão bem o povo negro capixaba. Obrigada por gentilmente aceitar fazer parte desta avaliação.

À Professora Dr^a. Nanci Helena Rebouças Franco, pelo carinho e entusiasmo com o qual inicialmente aceitou fazer parte da banca de defesa deste trabalho e, posteriormente, pela responsabilidade, leitura atenta e elaboração de um parecer cuidadoso e entusiasmado sobre o mesmo.

À Família Zambaldi, em especial aos membros que me têm mais de perto: Djanira, Graça, Jamile, Rayane, Maria Aparecida, Luis Neto e Rodrigo, pelo carinho, afeto e torcida incondicional.

À Maria da Penha Stefanelli Carlesso, a quem poderia eu chamar de avó, mãe e amiga, pelo carinho, cuidado dispensado a mim, durante todo o tempo em que estivemos próximas. Estendo meus agradecimentos, nesse mesmo sentido, a Aguimar Bráz, Geovana e Guilherme Carlesso Bráz pelo apoio incondicional.

Às amigas Jenilza Spinassé Morellato e Ironilda Rangel pelo apoio, torcida, carinho, afeto, parceria e ouvido atento aos desabafos, quando as “pressões emocionais” pareciam insuportáveis. Obrigada pela presença constante. Nesse item, incluo, também, os amigos Sérgio Pereira dos Santos e Geisa Hupp Lacerda.

Aos colegas e amigos da Escola “Esperança” do Rio Francês, com os quais estudei as primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente à Margarida Vergna Bosi, minha eterna amiga, cuja existência me ajudou superar a frustração de não ter podido estudar no período compreendido entre os meus 10 e 15 anos de idade.

À Escola “Resistência”, na representação de todo seu corpo técnico e administrativo, pelo espaço cedido para a realização da pesquisa e aos estudantes com os quais pude compartilhar momentos de frustrações e alegrias, durante nossos encontros.

À Patrícia Gomes Rufino Andrade, pelo companheirismo demonstrado em “sondagens”, em que somos submetidos ao caminhar em direção a novos e potentes encontros.

Às Secretarias Municipais de Educação de João Neiva e de Aracruz pela liberação sem prejuízos de vencimentos durante o período necessário para a conclusão do curso que agora termina.

Aos colegas da turma 23, pela convivência respeitosa e amigável durante o tempo em que permanecemos juntos, em especial, os especiais que, sem citá-los, sabem de quem falo.

À CEAFFRO de Aracruz, em todas as suas constituições, por ter me feito ampliar os horizontes em direção às questões raciais, onde conheci pessoas que me fizeram estimulavam caminhar em busca de novas possibilidades, nem por isso, livre de frustrações e angústias, que as questões raciais despertam naqueles que trabalham com tal temática.

À Vera Lúcia Vicente, que fez parte da minha vida em momentos cruciais e decisivos para minha formação acadêmica, mesmo que não nos encontremos fisicamente com frequência, sua presença é na minha vida.

Aos companheiros, Gustavo Henrique Forde, Luis Carlos Oliveira, Yasmim Poltronieri Neves, obrigada pela torcida e incentivo durante pesquisa.

À secretaria do PPGE, em especial à Maria Inez Rozalem Capaz, pela simpatia, atenção, dinamismo e humanização com que executa suas funções.

A todos aqueles que “não aparecem”, os “invisíveis”, que de alguma forma colaboraram nas “ações simples”, mas que, sem elas, a elaboração desse trabalho não seria possível.

*Vá buscar seu povo.
Ame-o
Aprenda com ele
Comece com aquilo que ele sabe
Construa sobre aquilo que ele tem.
(KWAMW N'KRUMAH)*

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se em um estudo sobre os processos de perpetuação do racismo no Brasil e suas formas de atualização, entre e para com os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na região da Grande São Pedro, município de Vitória, ES. A pesquisa objetivou buscar, na cartografia da história oficial, as marcas deixadas pela escravidão e como elas se atualizam nos fluxos do cotidiano escolar. Buscou também problematizar as práticas de educadores em relação a posturas caracterizadas como racistas que, de acordo com inúmeras pesquisas, acontecem constantemente no cotidiano escolar; como a escola propõe, caso proponha, a ressignificação dos saberes construídos e/ou adquiridos durante a formação dos professores; de que forma o Continente África é representado no currículo praticado na escola e o que propõe o Projeto Político Pedagógico da instituição sobre a temática em questão. A proposta metodológica desta pesquisa partiu dos conceitos de cartografia defendidos por Rolnik (1989), Kastrup (2007) e outros. Os intercessores teóricos pra discutir os poderes e saberes no cotidiano escolar e para além dele foram Certeau (1994, 1995), Carvalho (2007, 2008 e 2009), Ferraço (2004 e 2007), Sousa Santos (2002, 2006 e 2008), Santos (2002) e outros. Para os Estudos Culturais, recorreremos aos aportes teóricos, Canclini (2008), Hall (2006 e 2008), Gomes (2002, 2003, 2005 e 2008) e outros. A análise histórica, no que se refere à questão de raça e racismo no Brasil, nos baseamos em Guimarães (1999 e 2002), Munanga (1989, 2000, 2006, 2008 e 2009), Hasenbalg (2005), Moore (2005, 2007 e 2008) Schwarcz (1997, 2006 e 2007) e outros. Conclui que as discussões sobre a questão racial no espaço escolar começam a aparecer, porém, ainda de forma truncada e incipiente.

Palavras-Chave: História. Escravidão. Racismo. Currículo.

ABSTRACT

This research is characterized in a study about the processes of perpetuation of racism in Brazil and its ways to be up to date, from and to students of early grades of elementary school in a public school located in the region of Grande São Pedro, in the city of Vitória, ES. The survey aimed to gather in the official history of cartography, the marks left by slavery and how they are updated in the flow of quotidian of school. Also searched to problemize educators' performances related to stances characterized as racist that, according to numerous studies, are constantly taking place in school life; how the school proposes, if it does, the resignification of the knowledge which were built and/or acquired during the teachers' formation; how the African continent is represented into the curriculum practiced in schools and what the Political Pedagogical Project from the institution proposes about the topic in question. The methodology proposal of this research came from mapping concepts of cartography advocated by Rolnik (1989), Kastrup (2007) and others. Intercrossing theorists to discuss the power and knowledge in school life and beyond were Certeau (1994, 1995), Carvalho (2007, 2008 and 2009), Ferraço (2004 and 2007), Sousa Santos (2002, 2006 and 2008), Santos (2002) and others. For the cultural studies we used the theoretical framework, Canclini (2008), Hall (2006 and 2008), Gomes (2002, (2003, 2005 and 2008) and others. The historical analysis, referring to race and racism, we based on Guimarães (1999 and 2002), Munanga (1989, 2000, 2008 and 2009), Hasenbalg (2005), Moore (2005, 2007 and 2008), Schwarcz (1997, 2006 and 2007) and others. Concludes that discussions about race in the school begin to appear, but in a truncated and nascent way, requiring investments, mainly in teacher formation.

Key Words: History. Slavery. Racism. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

ACPV – Associação de Catadores de Papel de Vitória.

CE - Centro de Educação.

CEAFRO - Comissão de Estudos sobre a Cultura Afro-brasileira.

CECUN - Centro de Estudos da Cultura Negra.

CF - Constituição Federal.

CNE - Conselho Nacional da Educação.

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa.

CST - Companhia Siderúrgica de Tubarão.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.

ERER - Educação para as Relações Etnicorraciais.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo.

IML - Instituto Médico Legal.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

MN - Movimento Negro.

NEAB - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PNIDCNs-ERER – Plano Nacional para Implementação das diretrizes Curriculares para a Educação das relações Etnicorraciais.

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PT- Partido dos Trabalhadores.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SENENAE - Seminário Nacional de Entidades Negras na Educação.

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

SIS - Segundo a Síntese de Indicadores Sociais.

TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância.

TEM - Teatro Experimental do Negro.

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento.

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIS - Unidade de Reintegração Socioeducativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PRIMEIROS PASSOS: CAMINHOS ANTERIORES À PESQUISA.....	20
1.1 Primeiros caminhos em direção a muitos encontros	20
1.2 Iniciando a conversa! Lembranças de infância	21
1.3 Mas o que isso tem a ver com o que escrevo?	23
1.4 Sobre a questão racial, o que ficou?	25
1.5 Em família	28
1.6 Retorno ao ambiente escolar	28
2 ÁFRICA/BRASIL	32
2.1 África/Brasil: que relação é essa?	32
2.2 As relações África/Brasil sob o olhar da escola	33
2.3 Escravização de pessoas oriundas do Continente Africano no Brasil	34
2.3.1 <i>Escravizando</i>	36
2.4 A negação da resistência negra: Resistência no Pré-abolição	39
2.4.1 <i>Armas silenciosas</i>	44
2.4.2 <i>Armas coletivas</i>	45
2.4.3 <i>Armas de papel</i>	47
2.5 Resistências no Estado do Espírito Santo	48
2.6 Resistência no Pós-abolição	55
2.7 África sob novos olhares	58
3 RACISMOS: FATOS E CONTEXTOS.....	61
3.1 Raça-Racismo: entre ditos e escritos sobre as relações raciais no Brasil	61
3.2 Racismo musicado e sob a forma de entretenimento	70
3.3 Racismo em forma de homenagem: boa intenção?	77
4 HORIZONTE RACIAL.....	80
4.1 “Nunca antes na História deste país”	80

5	ENTENDENDO O SENTIDO DA PESQUISA	88
5.1	Contexto da pesquisa: entre a riqueza do mar e a “pobreza” do rótulo	90
5.2	Escola Pesquisada	95
5.3	Caracterização da pesquisa	97
5.3.1	<i>Ensaando a entrada em campo</i>	99
5.3.2	<i>Nossos primeiros encontros</i>	100
5.3.3	<i>Primeiras impressões</i>	104
5.3.4	<i>Ainda com as mesmas impressões</i>	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	140
	ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

A elaboração de um trabalho dissertativo, por si só, já se constitui uma tarefa um tanto complexa. Se o tema for relacionado à questão racial, a complexidade aumenta consideravelmente. Em função de vivermos em uma sociedade construída sob o mito da democracia racial, o racismo é negado de forma acintosa. Conseguimos facilmente identificar um racista, mas temos dificuldades em nos ver como tal.

As formas com que a sociedade brasileira lida com as questões raciais impedem que se estabeleça um diálogo tranquilo sobre a questão. Quando aparece, “acidentalmente”, na pauta de discussão, geralmente tem sido tratadas na forma de negação, o que indica uma falta de seriedade. Não raramente aparece na forma de “humor”, que acabam colaborando para sua banalização.

A banalização do racismo visa criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções socioeconômicas entre as populações de diferentes “raças”. Os que acreditam no contrário podem ser julgados “revoltosos”, “inconformados” e, até mesmo, “racistas às avessas”. Contra estes, a “boa sociedade” estaria legitimada a organizar vigorosas ações de repressão. Essa expansão e aceitação do racismo conduzem, inexoravelmente, à sua banalização. (MOORE, 2007, p. 29).

Os estudos elaborados sobre a questão racial na escola, entendida como uma instituição onde se aprende e se compartilha, não apenas os saberes formais, mas também valores crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, idade, entre outros, de acordo com Gomes (2008), têm aumentado e se tornado recorrentes.

Até meados da década de 1990 não havia discussões significativas, de grandes repercussões sobre a questão racial no Brasil. Negros e indígenas eram representados apenas pelo viés das imagens caricaturadas e folclorizadas, trazidas nos livros de História e Literaturas, geralmente reduzidas à poucas linhas, notas “nada” explicativas de rodapé, nem sempre “enxergadas” e lidas pelos professores das referidas disciplinas.

É difícil reconhecer que os problemas relacionados à rejeição do outro em função da cor da pele, entendido aqui como racismo, não se constitui em problema apenas para aqueles a quem o racismo é direcionado, mas, também, para toda sociedade como um todo. Embora já existam muitos trabalhos sobre essa questão, ainda existem lacunas severas que dão à escola a possibilidade de alegar que não trabalham a questão, ora porque não percebem essa prática na escola, ora porque não possuem conhecimentos bastantes para discutir a questão de forma eficiente. Tais argumentos, não raramente geram uma espécie de campo de forças antagônicas que causam constrangimentos, embates e tensões, assim, julgamos necessário que se ampliem as discussões sobre tal tema.

Neste trabalho desenvolvido com os atores da Escola “Resistência”¹, localizada na região da Grande São Pedro, município de Vitória, ES, há relatos produzidos por alunos e professores sobre a problematização das redes dos *saberes-fazeres-poderes* praticados na escola. Tais relatos revelam às questões de natureza racista que acontecem no cotidiano escolar.

A proposta metodológica desta pesquisa foi baseada nos conceitos de cartografia defendidos por Rolnik (1989), Kastrup (2002 e 2007) e outros. Para análise histórica, no que se refere à questão de raça e racismo no Brasil, nos baseamos em Guimarães (1999 e 2002), Munanga (1989, 2000, 2006, 2008 e 2009), Hasenbalg (2005), Moore (2005, 2007, 2008), Schwarcz (1997, 2006, 2007) e outros.

No primeiro capítulo, trouxemos uma narrativa de experiências pessoais baseadas nos encontros com situações de contatos diretos e indiretos, envolvendo questões raciais na escola “Esperança”, na fase inicial do Ensino Fundamental, bem como nos demais níveis e modalidades de ensino em que atuamos desde a década de 70. Inicialmente como aluna e, posteriormente, a partir de 1991, como professora, até 2008, quando iniciamos a elaboração do projeto de trabalho que agora se encerra com esse trabalho dissertativo.

No capítulo dois, estabelecemos uma discussão sobre as relações entre o Brasil e o Continente Africano, desde a chegada dos povos trazidos para o Brasil, enfatizando

¹ Nome fictício alusivo à história do bairro onde a mesma está localizada.

os modos da escravização a que tais povos foram submetidos, a hostilidade, o compadrio, as relações entre senhores e escravizados, as resistências nas suas mais variadas formas e contextos.

No capítulo três, enfatizamos as formas do racismo a que os descendentes de escravizados com características fenotípicas que os identificam como tal, foram e ainda são os mais discriminados entre os discriminados nos mais diversos espaços da sociedade, com ênfase na mídia televisiva e escrita.

No capítulo quatro, colocamos em destaque as políticas públicas na forma de leis e demais componentes jurídicos aprovados na última década, com o objetivo de diminuir tensões acerca das questões raciais, bem como o surgimento de formas de resistências às ações racistas.

No capítulo cinco, trouxemos de forma mais detalhada o contexto da pesquisa, bem como os relatos sobre os afetados pelo racismo de forma direta ou indireta, os espaços pesquisados, as impressões sobre o ambiente pesquisado. Os modos como o racismo se apresenta, a deficiência na formação de educadores para o trato com as questões raciais, que tem colaborado para não efetivação de práticas antirracistas.

Para Romão (2001), os educadores não foram preparados para trabalhar com a diversidade. Por isso, tendem a padronizar o comportamento aprendente de seus alunos de modo singular, baseado no eurocentrismo, concluindo que as crianças negras não acompanham os conteúdos, pois são defasadas econômica e culturalmente e, portanto, relaxadas e desinteressadas. Esses pensamentos, apoiados em estereótipos raciais e culturais disseminados na/pela sociedade, infelizmente resultam na evasão escolar.

1 PRIMEIROS PASSOS: CAMINHOS ANTERIORES À PESQUISA

1.1 Primeiros caminhos em direção a muitos encontros

Sem memória, não somos nada; com memória, podemos nos tornar sujeitos localizados em um espaço/tempo, sendo capazes de assumir uma atitude crítica diante da realidade.

(IGUATEMI RANGEL, 2009).

Ao construir esta dissertação me deparei² com uma questão um tanto complexa. Não era possível iniciar uma fala sobre a questão racial³, sem antes retornar ao que me move, ao que me afeta com relação a este assunto. Mas como iniciar um assunto tão complexo, sem tornar a escrita complexa tanto em significado quanto o discurso da camisa de força que tem se tornado a questão racial no nosso tempo?

Depois da qualificação, tive a certeza da necessidade do *contar de mim*, de falar um pouco da minha história, para dizer o que me fez/faz caminhar em direção ao tema proposto para este trabalho. Isso ficou evidente no momento em os membros da banca⁴ me perguntam: Do onde falo? Como me constituo? Quais as vivências que me autorizam a dissertar sobre o tema em questão?

Obviamente este trabalho não pretende ser um texto autobiográfico, entretanto, alguns dos fatos narrados aqui trazem memórias de minha trajetória pessoal que, embora colocados em um tempo verbal chamado passado, ainda se fazem presentes em outras histórias, outras crianças, outras adolescências, outros espaços geográficos, que, mesmo distantes, ainda se entrecruzam como se fossem um constante *déjà vu*⁵. Tais fatos talvez possam dar uma ideia do quanto somos

²Nessa parte do texto usarei o verbo na 1ª pessoa do singular, uma vez que falo de como me constituí.

³ Em função de esse trabalho dissertativo ter enfoque racial, no decorrer do mesmo, farei menção aos quesitos raça/cor de alguns sujeitos envolvidos.

⁴ Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, a Profª Drª Maria Aparecida Santos Barreto, a Profª Drª Regina Helena Silva Simões.

⁵ Expressão francesa que significa “já visto”, sensação intensa de já ter vivido no passado a situação atual, com a mesma intensidade afetiva.

afetados pelas histórias de vida e o quanto somos influenciados, na fase adulta, pelas nossas histórias e memórias de infância.

1.2 Iniciando a conversa! Lembranças de infância

Minhas lembranças/memórias ou contos revisitados começam com os momentos de cuidados do meu avô paterno para comigo. Eu tinha aproximadamente cinco anos quando sofri um acidente doméstico. Ao falar ou, neste caso, escrever sobre isso, “viajo” no tempo. Parece que ainda me vejo sobre seu colo, cheio de carinho, cuidados e afetos, lembro-me dos detalhes. É como se aqueles momentos tivessem ficado pausados e/ou congelados na minha mente, esperando apenas o *play*. Talvez tenha iniciado aqui meus *primeiros encontros*, os *maus encontros*⁶, pela dor resultante do acidente que me impediam de andar, correr, tomar banho no rio sob os cuidados de minha, também extremamente carinhosa, avó, e os *bons encontros*, os carinhos e o cuidado com que fui acolhida por meu avô.

A fisionomia de meu avô era sempre serena. Um indígena de cabelos brancos, deficiente visual, que conhecia como poucos, os lugares por onde andava. Sua orientação espacial era completada com o auxílio de uma bengala, cujo apoio para a mão ele mesmo havia moldado com um canivete, com qual também cortava o fumo de rolo para os seus cigarros de palha e também fazia trabalhos manuais.

Mesmo com as limitações impostas pela perda visual, conseguia fazer várias tarefas domésticas, inclusive aquelas consideradas complexas, entre elas, cuidar de mim. Faleceu, antes de eu ter completado seis anos. Certamente essa foi a primeira separação da qual tenho lembrança.

O que me fez ser criada por meus avós paternos, foi o fato de ser filha de uma adolescente branca, solteira, que engravidara de um jovem negro, com o qual não tinha um namoro assumido. Se hoje, ser mãe solteira, embora nos deparemos com muitos casos, ainda é um fato um tanto complexo, imaginem na metade da década

⁶ Utilizo aqui a ideia de *bom* e *mau encontro* de Espinosa, usado frequentemente por minha Orientadora, Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho, em suas aulas.

de mil novecentos e sessenta! Meu avô materno, descendente direto de italianos, embora casado oficialmente com minha avó materna, uma mulher negra, era altamente preconceituoso, nesse caso, racista. Essa palavra não era conhecida naquele tempo, mas seus efeitos já eram sentidos por mim. Em função da não aceitação do relacionamento de minha mãe com meu pai, pelo meu avô paterno, ele não facilitava em nada a vida de minha mãe. Essas, entre outras razões, fizeram com que minha mãe biológica deixasse-me sob os cuidados de meus avós paternos.

Durante muito tempo, o fato de não ter sido criada pela mãe, me incomodava bastante. Na época, não era comum uma criança de pais vivos não ser criada pelos mesmos. Isso fazia de mim uma *exceção* entre as crianças da minha idade. Era uma espécie de incômodo, principalmente, quando meus primos e primas, muitos da minha idade, me chamavam de *filha de ninguém*. Alguns deles chegavam a reproduzir os comentários que eram feitos pelos seus pais em desaprovação à gravidez de minha mãe, como se ela fosse um espécie de mau exemplo para as meninas da família.

O fato de ela me ter “abandonado” suscitou em mim uma espécie de rejeição em relação a ela. Lembro-me que, em alguns momentos, chegava a me esconder quando ela ia me visitar. Mais tarde compreendi que, se ela quisesse realmente se livrar de mim, teria me doado a qualquer pessoa, e não exatamente à minha avó paterna, que cuidou de mim com altas doses de zelo, carinho, cuidado e proteção.

Junto a minha avó, morava também meu pai. Fui criada como uma espécie de irmã caçula dele. Nesse contexto, fui educada por minha avó, em parceria, mas sem muita interferência de meu pai, pois ele se comportava como irmão mais velho e nunca com autoridade paterna. Penso que cuidar de mim talvez tenha sido uma tarefa das mais importantes para minha avó. Devido ao carinho com que recebia os netos, era chamada de “Mãe Joana⁷”. Pelo carinho e proteção com os quais me cobria, em muitos momentos, sentia-me a pessoa mais importante do mundo. Penso que, para ela, eu realmente me tornei essa pessoa porque, depois da morte de meu avô, ela praticamente abandonou todas as tarefas da roça para cuidar de mim.

⁷Embora a expressão “casa de Mãe Joana”, significa lugar de desordem, casa sem respeito, prostíbulo, lugar onde impera toda a confusão e falta de respeito. Minha casa de Mãe Joana, naquelas circunstâncias era o lugar perfeito, o maior significado de amor, carinho, afeto e cuidado.

1.3 Mas o que isso tem a ver com o que escrevo?

Estes relatos dizem que minha origem é como a da maioria dos brasileiros, descendentes de europeus, indígenas e africanos. No meu caso, as características fenotípicas são predominantemente negras, com família “desestruturada”, como a maioria das crianças de escolas públicas, com as quais trabalho e realizo esta.

No meu contexto de criação, a infância se dá num vilarejo chamado Rio Francês⁸ constituído por poucas famílias. Dois fatos interessantes tornavam aquele vilarejo um lugar um tanto diferente. O primeiro era a existência de um rio que separava os terrenos, onde as famílias que moravam de um lado tinham uma visão ampla dos terreiros⁹ das casas de quem residia no lado oposto ao rio. De uma forma geral, todos os moradores se conheciam, tinham uma relação amistosa e muitos podiam visualizar o que se passava no terreiro do outro, já que não existiam matas às margens do rio, que ficava numa espécie de vale, mesmo sem a existência de montanhas.

No vilarejo, era comum a existência de moradores temporários, que trabalhavam na produção do carvão vegetal, geralmente negros, chamados de carvoeiros. O outro fator que fazia o lugar ser único era também a existência de duas igrejas católicas. Uma tinha como padroeiro São Benedito, conhecida na redondeza como “*Igreja dos Pretos*”, a outra tinha como padroeira Nossa Senhora da Penha, conhecida como “*Igreja dos Branco*”.

As construções datavam praticamente da mesma época. Embora as igrejas fossem conhecidas como “*Igreja dos brancos*” e “*Igreja dos pretos*”, não havia uma proibição explícita quanto à frequência de negros à igreja dos brancos, e vice versa, a não ser pelos olhares atravessados que, nessa época, não eram muito bem entendidos por mim, uma vez que não conhecia o conceito de **racismo**, embora nem por isso tenha me livrado de seus efeitos.

A igreja dos pretos era frequentada quase que exclusivamente pelos membros da

⁸Vilarejo também conhecido como Córrego Francês, situado no município de Aracruz, interior do Espírito Santo a aproximadamente 120 km da capital, Vitória.

⁹O que conhecemos hoje como quintal.

família de seu construtor e por algumas famílias de carvoeiros¹⁰, que se dividiam entre a igreja dos pretos e uma igreja evangélica¹¹. Minha avó paterna era um tipo religioso um tanto curioso. Era católica, se tornou evangélica e nunca deixou de fazer as orações da igreja católica. Eu ficava meio perdida no meio disso tudo. Como a maioria das crianças de famílias evangélicas, não sabia ao certo se rezava ou orava. Mas qual a diferença entre rezar e orar? Na época, o que sabíamos era que os católicos rezavam e os evangélicos oravam. E aí, o que fazer? Não se podia orar na escola!

A escola do lugarejo era o espaço de todas as crianças: brancas, negras, indígenas¹², fossem elas filhas de proprietários de terras, meeiros, carvoeiros, católicos e evangélicos, convictos ou não. Era regra rezar antes do início das aulas, mas nem todas as crianças rezavam, umas porque ainda não haviam decorado as rezas, outras porque não queriam mesmo. Quando uma criança não rezava junto com a professora, era ironizada por ela com olhares e/ou frases que davam a entender às outras crianças que aquela que não rezava havia mudado de religião.

Algumas frases ficaram marcadas. Pelo fato de nunca ter decoradas as rezas da igreja católica, como a maioria das crianças, por várias vezes ouvi: “*Vai ver que virou crentinha também!*” ou “*Esse povinho que muda de religião já sabe pra onde vai! Para aquele lugar que é bom nem falar*”. O “*já sabe para onde vai*” soava como uma espécie de condenação. O inferno era um “lugar” tão “mal falado” que ninguém se sentia muito à vontade quando a palavra era pronunciada. Hoje percebo que foi naquela época que me deparei pela primeira vez com algumas práticas que atestavam preconceito e ou **intolerância religiosa**. Na época ainda não conhecia este conceito, portanto essa consciência inexistia em mim. Eu ainda acreditava em inferno, graças aos causos contados por nossos parentes mais velhos, aqueles que

¹⁰Famílias, quase sempre negras, contratadas para trabalhar no desmatamento e na produção de carvão.

¹¹ Igreja Evangélica Assembleia de Deus, construída sob a influência da minha avó materna, senhora negra, uma das poucas mulheres, na região que possuíam um vasto conhecimento sobre a Bíblia e uma excelente oratória.

¹²Na época, o termo indígena não era utilizado. Os descendentes de indígenas eram chamados ou conhecidos como caboclos.

poderíamos comparar aos *Griots*¹³. Esses causos eram contados em noites em que a lua cheia iluminava os terreiros e nos reuníamos para ouvir as histórias que os mais velhos contavam. Grande parte das histórias contadas era relacionada à existência de assombrações.

Acredito que as primeiras séries do Ensino Fundamental talvez tenha sido a época mais fértil no que refere às memórias que marcaram meu processo de subjetivação, tanto na escola entre os colegas, quanto em casa com a família. As lembranças da infância sempre estiveram guardadas numa espécie de arquivo, apenas esperando o “apertar do *play*” para, então serem atualizadas, tomarem forma, preencherem todo o espaço possível e revelarem imagens nítidas como se estivessem acontecendo no presente.

1.4 Sobre a questão racial, o que ficou?

No ambiente diverso da escola, como citado anteriormente, proporcionalmente havia brancos em número maior, negros em quantidade menor e indígenas numa quantidade bem menor. Ao todo, ao longo dos anos das séries iniciais, conheci apenas cinco crianças indígenas.

Não havia crianças em idade escolar fora da escola, entretanto, estar na escola, assim como hoje, não significava necessariamente ser alfabetizado. Muitos estudantes ficavam anos na mesma série e, não raramente, eram ridicularizados em função disso. Esses estudantes quando evadiam, já estavam em idade incompatível com a série que deveriam estar cursando. Para eles, já não precisavam mais ir à escola, uma vez que tinham aprendido a desenhar o nome. Em alguns casos, era o único conjunto de letras que reconheciam.

Entre os estudantes que ficavam reprovados, destacavam-se os negros. Muitos deles eram conhecidos fora da escola apenas pelos apelidos, geralmente associados à cor da pele. Os apelidos quase sempre se referiam aos seres que nos

¹³ Os *GRIOTS*, na cultura africana são contadores de histórias, lendas. São também responsáveis pela transmissão dos valores civilizatórios de seus povos. São reverenciados e considerados as pessoas mais importantes das famílias e das comunidades onde habitam.

rodeavam, fossem eles animados ou inanimados. A fauna e o folclore eram invocados com veemência. Da fauna, os bichos mais lembrados eram *formiga cabeçuda*, *jacu*, *macaco*, *galinha de macumba*, *tiziu*, *jacupemba*¹⁴, *urubu* e todos os demais elementos conhecidos que tivessem penas, pêlos, couraças e ou carapaças enegrecidos. Do folclore, os personagens mais “homenageados” eram *mãe d’água*, *mula sem cabeça*, *saci pererê* e *chico boneco*¹⁵, entre outros. Os objetos inanimados utilizados com a mesma finalidade eram *toco de graúna*, *cerne de jacarandá*, *carvão*, *câmara de ar*, *pneu*. A lista continuava e a criatividade nesse sentido não tinha limites.

As meninas evangélicas que usavam cabelo enrolado em forma de coque eram frequentemente chamadas de *rolo de fumo*. As não evangélicas que tinham os cabelos cortados no formato arredondado eram chamadas de *cabeça de cesto*, ou *casa de cupim*. Tudo inicialmente estava associado a elementos do dia a dia, pois morávamos no interior do interior, sem energia elétrica e acesso a outros tipos de mídias que pudessem aumentar o repertório de adjetivos desqualificantes. Os apelidos estavam geralmente associados a elementos da natureza, com exceção da *palha de aço* (na época ainda não existia uma marca registrada conhecida) era um dos poucos produtos industrializados como forma de estigmatizar os cabelos não lisos.

Para além da questão racial, nossa vida corria literalmente livre, como a de todas as crianças em todas as épocas. Divertíamos-nos no campo de futebol ao lado da escola, jogando pelada na hora do recreio, meninos contra meninas. Não conhecíamos todas as regras, mas a diversão era garantida. Muitas outras brincadeiras da época garantiam a *potência dos encontros* extraclasse, elas nos davam energia bastante para driblar a seriedade daquilo que vivíamos nos momentos não tão amistosos.

¹⁴Ave de penas cinza escura da mesma família, (classificação biológica) das galinhas com aproximadamente 55 cm de altura e pesam aproximadamente 850 g. Na época era comum encontrá-las na região.

¹⁵ Chico boneco era um senhor negro, alto, magro, que no final da década 60 e início da década de 70 ainda era vivo. Era morador do município de Linhares. Tive a oportunidade de conhecê-lo, de longe, caminhando pelas ruas. Sua figura era usada pelos pais como uma forma de ameaça às crianças, o morador era visto como uma forma de assombração, como uma forma de punição quando estas aprontavam algumas de suas peraltices. Chico Boneco foi imortalizado, transformado como folclore no final da década de 80 pela obra de escritora Josimeri Araújo.

Nos momentos amistosos esquecíamos os apelidos e xingamentos, éramos amigos de verdade, dividíamos tudo, sorrisos, tarefas, merendas, segredos, sonhos e desejos. Entre esses sonhos, um se transformou em desejo, ou será que poderíamos chamar de *sonho desejante*? Vamos imaginar que sim!

O *sonho desejante* mais conhecido era o de Angeli¹⁶, uma colega da família dos construtores da *Igreja dos Pretos*. Ela nunca escondeu sua vontade de participar, como anjo, da coroação de Nossa Senhora, que acontecia na *Igreja dos Brancos*. Essa coroação era um evento, uma festa que reunia uma grande quantidade de pessoas, tanto do vilarejo quanto de comunidades vizinhas. Na época, era inimaginável uma criança negra ser anjo, principalmente na coroação da santa padroeira da igreja dos brancos. Quando Angeli falava empolgada sobre seu sonho, alguns colegas falavam de forma irônica: “*Você? Anjo? Nunca vi anjo preto! Só se fosse pra fazer o demônio! Mas na coroação de Nossa Senhora não tem demônio...!*” Era improvável que o sonho desejante de Angeli se concretizasse. Era predominante o pensamento descrito no poema de Souza¹⁷:

As “pragas devastadoras” invadiram a Diáspora,
E embranqueceram nossa cultura.
Transformaram em vovós e vovôs,
Nossas iaiás e ioiôs.
Instituíram um “bem” branco
E um “mal” negro...
Uma “paz” branca,
E um “luto” negro...
Almas brancas que vão pro céu,
Almas negras, pro inferno.
Deuses brancos que são benéficos,
Deuses negros que são maléficos...
Anjos brancos que são “cristos”,
Anjos negros que são demônios.

[...]

O interessante é que, mesmo na “improvável” possibilidade de conseguir realizar tal desejo, Angeli o evidenciava. Os anos iam passando e ela não desistia. Angeli cresceu e então não podia mais ser anjo, pois existia um pré-requisito e ela não mais o preenchia. Tinha passado da idade e tamanho necessário para ser “anjo”. Os anjos não crescem! Com isso, terminamos a fase inicial do Ensino Fundamental. Era

¹⁶ Nome fictício, na língua Yorubá significa anjo.

¹⁷ Shirley Pimentel Souza, poetisa baiana, no poema Anjos negros. Disponível em: <http://www.pucrs.br/mj/poema-negro-3.php>. Acesso em 22/09/2011.

o máximo que poderíamos chegar à escola pluridocente do Rio Francês.

1.5 Em família

Como dito, a miscigenação da qual me origino fez com que em minha família fosse possível verificar os mais variados tons de pele, brancos, pretos, *menos pretos*. (aqui entram todas as possíveis combinações de palavras usadas para classificar brasileiros quanto à cor). Mesmo entre pares, a questão racial também se faz presente. Com o fim da primeira fase do Ensino Fundamental, sobrava mais tempo para que nossos contatos em família ficassem mais frequentes, principalmente quando tínhamos ocupações coletivas nos trabalhos da roça.

Nos momentos de brigas ou do descumprimento de algumas das ordens dadas pelos tios, éramos chamados por apelidos como uma forma de punição e ameaça, mas, como na escola, também tínhamos muitos momentos marcantes de alegria, brincadeiras, *jogos de felicidades*. Eram os mais diversos e mais divertidos possíveis. Além desses *bons encontros*, eu tinha a leitura como uma das minhas diversões quando fora do grupo. Além da Bíblia¹⁸ e das letras do hinário chamado de Harpa Cristã¹⁹, que tínhamos como livros de uso obrigatórios nas reuniões da igreja evangélica. Não tínhamos livros, nem mesmos didáticos. Meu pai era leitor assíduo da revista *Seleções Reader's Digest*²⁰ e literatura de cordel e, com essas leituras, meu lado “cultural” era exercitado.

1.6 Retorno ao ambiente escolar

Nessa fase da adolescência, passados cinco anos após terminar a quarta série do Ensino Fundamental, volto a estudar e, aí então, percebo que a questão racial continua presente. Eu e mais três colegas negras já havíamos “passado da idade”, éramos defasadas. Graças ao meu exercício cultural, não tive a mínima dificuldade

¹⁸ Livro referência do Cristianismo.

¹⁹ Hinário com 524 músicas cantadas na Igreja Assembleia de Deus.

²⁰ Revista Americana lançada no Brasil em 1942.

na volta à escola, minhas notas ficavam entre as melhores em todas as matérias, era comum ouvir dos professores que eu “*era negra, mas era inteligente, uma negra de alma branca*”. Para ter reconhecimento nas ações julgadas como importantes, era necessário fazer “*transplante*” de alma. Hoje, Tal fato me remete à música de Jorge Aragão:

[...]
*Se o preto de alma branca pra você
 É o exemplo da dignidade
 Não nos ajuda, só nos faz sofrer
 Nem resgata nossa identidade.*
 [...]

Fatos como esses caracterizam as constantes diferenças de tratamentos entre estudantes brancos e negros. Um destes fatos transformou-se espécie de *marca positiva* quando cursava a sétima série. Graças à minha participação e de *Barbosa*²¹ a professora de história passava praticamente toda aula discutindo o conteúdo conosco. Nós adorávamos as aulas de História Antiga, principalmente sobre o Egito, mas não associávamos o Egito ao Continente Africano. Nessa época ainda não tínhamos criticidade o bastante para perceber esses “detalhes”.

Em função da nossa participação ativa nas discussões, a professora nos envolvia durante as aulas. Formávamos praticamente um trio, eu, a professora e Barbosa, enquanto os demais estudantes da turma tinham uma participação mínima. Isso chegou a incomodá-los. Lembro-me nitidamente de uma das aulas em que uma aluna, em nome dos demais alunos, chegou a fazer para a professora a seguinte pergunta: - “*Professora, a senhora só gosta de preto?*” Nesse momento a professora ficou numa “*saia justa*”, mas explicou à turma a razão pela qual dispensava sua maior atenção a nós. Confesso que isso me dava uma pontinha de orgulho, pois, à sua maneira, nos colocava em evidência. Didaticamente, ela poderia não estar agindo de “forma correta”, mas devia entender que o importante era o que ensinava. A cor da pele dos estudantes era um detalhe insignificante.

Depois disso, muita coisa aconteceu. Muitos foram os momentos em que me deparei com situações altamente constrangedoras, do ponto de vista racial, tanto no ambiente familiar quanto nas rodas de conversas que tínhamos com os colegas.

²¹Nome fictício de meu colega de sala, também negro,

Esses “momentos sociais” não eram raros, uma vez que, no local onde morava, e na época em que me encontrava na adolescência e no início da vida adulta, ainda não se praticava o “isolamento” social que se constata hoje, ou isso ainda não era percebido, uma vez que a naturalização da lugar do negro fazia com que as pessoas nem percebessem que existia esse isolamento .

O tempo passou e quando tento me lembrar de todos os conteúdos vistos, ao longo do Ensino Fundamental, Médio e Superior²², constato o que as pesquisas apontam sobre a questão. No currículo escolar, a questão racial era discutida de forma pontual. Tudo o que se falava tinha ligação apenas com mistura de raças e as formas de escravização. As diferenças sociais relacionadas à questão racial não eram compatíveis com o discurso da democracia racial. As questões que se referiam às lutas do povo negro não apareciam. Minhas informações acadêmicas sobre a questão eram mínimas.

Meus primeiros contatos com movimentos sociais começaram no final da década de 80, na medida em que conheci pessoas ligadas ao Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, o encontro de fato com estas questões foi durante o 4º Seminário Nacional de Entidades Negras na Educação (SENENAE), organizado pelo Centro de Estudos da Cultura Negra (CECUN) no ano de 2004. A partir deste encontro, foi possível conhecer pessoas que se identificavam com a causa, com as quais pude, a partir das leituras sugeridas, enriquecer meus argumentos com relação à temática.

Embora já tivesse participado de outras manifestações coletivas em defesa das minorias, como simpatizante do Partido dos Trabalhadores (PT), pela primeira vez tive contato com um grande grupo de pessoas com as quais compartilhei as minhas poucas ideias a respeito do racismo. Assim, sentia-me confortavelmente representada naquele grupo. A partir deste seminário, direcionei minhas leituras para as questões relacionadas à Lei 10.639/2003²³, que havia sido aprovada no ano anterior. Aos poucos fui entendendo teoricamente questões que, na prática, já havia experimentado ao longo de minha existência.

²² Refiro às duas Graduações: Pedagogia e Ciências Biológicas.

²³ A Lei 10.639 de 09 de janeiro 2003, que altera a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares no Brasil.

Em função dessas leituras, fui intensificando, mesmo que de forma discreta, minha militância em direção às questões defendidas pelo Movimento Negro (MN), que até então não conhecia muito bem. Isso passou a ser uma marca nas minhas discussões no contexto escolar em que atuava. Em 2006, fui convidada pela Secretaria de Educação do Município de João Neiva²⁴, onde já trabalhava desde 1991, a discutir com professores as questões relacionadas à lei citada.

Em 2007 fui convidada a fazer parte do primeiro grupo de estudos, formado exclusivamente para discutir a questão racial, a Comissão de Estudos sobre a Cultura Afro-brasileira (CEAFRO), no município de Aracruz. Nesse espaço, tive a oportunidade de encontrar pessoas que estavam há mais tempo estudando sobre o tema. Com elas, pude ampliar ainda meus horizontes na discussão sobre a questão com mais segurança. Com a intenção de ampliar as possibilidades de diálogos entre os pares e não pares que se encontram nos espaços escolares e fora deles, alcei voo em direção à pesquisa que resulta neste trabalho dissertativo.

²⁴ Município situado a aproximadamente 82 km ao norte de Vitória, capital do Espírito Santo.

2 ÁFRICA/BRASIL

2.1 África²⁵ e Brasil: que relação é essa?

Neste capítulo diremos²⁶ apenas algumas palavras que podem ser consideradas simplesmente como a intenção de uma vírgula, diante da suntuosidade, que por nós, é conferida ao Continente Africano que Moore (2005, p.135) define como:

[...] palco exclusivo dos processos interligados de hominização e de sapienização é o único lugar do mundo onde se encontram, em perfeita sequência geológica, e acompanhados pelas indústrias líticas ou metalúrgicas correspondentes, todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais hominídeos. A humanidade, antiga e moderna, desenvolveu-se primeiro na África e logo, progressivamente e por levas sucessivas, foi povoando o planeta inteiro.

Não intencionamos contar a história do continente, já que foi nele que surgiu a vida e, nesse sentido, somos contados por ele. Dele originaram-se nossos ancestrais. A história humana começa na África. Traremos em forma de interrogação apenas alguns fragmentos do que a história oficial elegeu como digna de ser contada. Interrogaremos algumas verdades estabelecidas, sob um prisma diferenciado no sentido de problematizar os resultados das relações entre o Brasil e os países africanos com os quais foram estabelecidas relações comerciais (compra e venda) de pessoas.

Com sua extensão territorial de “cerca de 30.343.551 Km², o que corresponde a 22% da superfície sólida da terra” (MOORE 2005, p. 135), o Continente Africano possui uma topográfica diversificada, com savanas intermináveis, grandes extensões de solos desérticos e semidesérticos, chapadas, campos, grandes cadeias de montanhas, suntuosos lagos e regiões de florestas.

²⁵ A palavra África possui até o presente momento uma origem difícil de elucidar. Após ter sido designado o litoral norte africano [...]. Começando pelas mais plausíveis pode-se dar as seguintes versões: Uma etimologia da palavra África é retirada dos termos fenícios, um significa espiga, símbolo da fertilidade dessa região, e o outro, Pharikia, região das frutas. A palavra derivada do latim *aprica* (ensolarada) ou do grego *aprik* (isento de frio). Outra palavra de raiz fenícia, *faraga* que exprime a ideia de separação, de diáspora. (UNESCO, 2010, v 1, p.31).

²⁶ A partir desta parte usarei os verbos na 1ª pessoa do plural, entendo que todas as pessoas que cito neste trabalho dissertativo fazem parte de mim, uma vez que todos que passaram e passam por nós, deixam conosco parte de suas vidas em levam parte da nossa. Assim nos constituímos pessoas.

O continente tem hoje com aproximadamente 800 milhões de habitantes espalhados ao longo de seus 54 países, divididos em regiões, muitas delas com uma riqueza mineral incalculável, uma diversidade de nações, *com a existência e a interação de mais de 2.000 povos com diferentes modos de organização socioeconômica e de expressão tecnológica* (ibidem). Esse espaço geográfico chamado África possui em seu bojo culturas, línguas, histórias e valores civilizatórios. É “a mais longa ocupação humana de que se tem conhecimento (2 a 3 milhões de anos até o presente) e, conseqüentemente, uma maior complexidade dos fluxos e refluxos migratórios populacionais” (ibidem).

É a parte do mundo “onde o ser humano, pela primeira vez, erigiu sociedades baseadas na cooperação solidária” (MOORE 2008, p. 13). Infelizmente tais características são desconhecidas por grande parte da população mundial dentro e fora dele. O Continente foi vilipendiado durante vários séculos de exploração. A África presenciou gerações de viajantes, de “traficantes de escravos, de exploradores, de missionários”, que, em nome de Deus e cegos pela falta de sensibilidade, elaboraram as mais diversas estratégias de exploração, “pro cônsules, e sábios de todo tipos acabaram por fixar sua imagem deste continente em cenário onde o mundo só enxerga a miséria e caos” (UNESCO, 2010. V. 1. p. 32). Ao longo da história as sociedades africanas foram sendo fragmentadas por potências colonizadoras, que, em busca do lucro, fomentaram o subdesenvolvimento africano.

2.2 As relações África/Brasil sob o olhar da escola

As relações entre Brasil e África vão muito além da importação/exportação de mão de obra escravizada. No imaginário construído ao longo de nossa permanência nos bancos escolares, a partir das mídias didáticas e dos mais variados tipos de instrumentos de veiculação de informações, não cabiam e, em algumas situações, não cabem imagens afirmativas sobre a população oriunda do continente em questão. Os povos oriundos de África não eram vistos como produtores de culturas, de história, de modelos civilizatórios. As suas mais diversas formas de *ser/estar* no mundo foram ignoradas e subtraídas de sua importância.

A recusa ocidental em reconhecer o Continente Africano como produtor de culturas que serviram de base para muitas das ideias disseminadas pelo mundo afora como sendo de outros povos, principalmente europeus, ainda perpetua até os dias atuais.

Ao longo dos tempos, fomos forçados a aprender que os povos africanos eram subdesenvolvidos, simplesmente por serem negros. A escola como um lugar onde se assenta as visões culturais defendidas pela sociedade, cumpriu seu papel de forma majestática. Imageticamente nós, negros e brancos brasileiros, fomos *com/vencidos* pela ideia de que os povos africanos nada mais eram do que criaturas que vieram ao mundo para servir.

A arte eleita para retratar o cotidiano de brancos e negros na terra Brasil, durante o período do império, em vez de representar o povo negro que realizava os mais variados tipos de atividades, em todas as áreas do conhecimento, desde as mais simples até aquelas que exigiam um grau elevado de conhecimento trazidos do continente de origem foi a caricatura.

Se fôssemos nos embasar apenas na iconografia dos arquivos publicizados nos materiais que circulavam na escola, no início e ao longo de nossa vida acadêmica, certamente não poderíamos, em nenhum momento, achar que os povos retratados de tais formas teriam realmente condições de terem sido, outra coisa além de servos.

2.3 Escravização de pessoas oriundas do Continente Africano no Brasil

Antes de iniciarmos qualquer aprofundamento sobre tal regime, devemos considerar que o processo de escravização não começa com a chegada dos portugueses ao Brasil. Sua existência é descrita em tempos anteriores ao nosso, nem por isso devemos considerar como um fenômeno universal, pois apresentá-lo como tal, de acordo como Grenouilleau (2009) equivaleria a “considerá-lo como mais ou menos ‘natural’ e tradicional” (p.14), e, apresentado dessa forma, seria uma maneira de justificar um sistema injustificável; a exploração do homem pelo homem.

Mesmo sem uma forma coerente de justificar a prática da escravização, ela esteve

presente em diversos países em vários momentos da história da humanidade. Chegou a ser, durante muito tempo, o que se poderia chamar de “eixo em torno do qual girou o comércio no mundo” (HOCHSHSCHILD, 2007, p. 26).

Para falarmos sobre a escravização no Brasil, precisamos revirar a história, “entrarmos” no “túnel do tempo”, “manipularmos o *zoom*”, nos aproximarmos e nos afastarmos das ideias e “imagens” que serão explicitadas no decorrer deste trabalho. Faz-se necessário discorrermos sobre como tal processo se fez presente na história do mundo, como chegou, e qual a duração no nosso país. Faremos isso sem a pretensão de contarmos a história do mundo ou do país, até mesmo pela impossibilidade de fazermos isso.

Enfatizamos que não pretendemos nos referir aos descendentes dos escravizados como vítimas. No entanto, os fragmentos de relatos *ditos/escritos*, capturados *na/pela* história, que serão aqui colocados, poderão dar margem a tal interpretação.

Abordamos, de forma resumida, os efeitos da manipulação das informações sobre o processo da escravização na história escrita do Brasil, veiculadas nas mídias didáticas. A relação entre escravização e o segregacionismo a que os negros foram, e ainda são submetidos, para então chegarmos ao cotidiano escolar e entendermos, *ou não*, como a prática do racismo se *fez/faz* presente e como tal prática se atualiza *entre/para/com* os diversos atores envolvidos no processo de escolarização.

O processo de escravização de africanos, no Brasil, tem início em meados do século XVI. Aos olhos dos colonizadores, tanto os negros quanto os indígenas eram vistos como selvagens, primitivos, não dignos, desalmados e objetos a serem manipulados ou quaisquer outros adjetivos de significados semelhantes. Segundo SCHWARCZ (2006), os escravizados eram considerados objetos ou “*bens semoventes*”, possuí-los significava riqueza e prestígio social.

Para os colonizadores, não importava saber de onde vinham e nem em quais condições esses trabalhadores produziam ou extraíam todo e qualquer produto necessário à manutenção de suas riquezas. Em função desta desqualificação, foram severamente explorados e utilizados para todo e qualquer tipo de serviço onde fosse necessário o uso da força física. Mas o que propiciou o regime de escravização

africana no Brasil?

Sobre essa questão, Munanga (1986, p. 8) tem a seguinte proposição:

Quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana em meados do século XV, a organização política dos estados africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto. As monarquias eram constituídas por um conselho popular no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivaliam à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluído a tecnologia de guerra, era menos acentuada. Isto pode ser explicado pelas condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas. Neste mesmo século XV, a América foi descoberta. A valorização de suas terras demandava mão-de-obra barata. A África sem defesa apareceu então como reservatório humano apropriado, com um mínimo de gastos e de riscos.

Para o autor, vários fatores favoreceram a prática de exploração africana pelos colonizadores. Mesmo com uma organização política de países africanos classificados como eficiente, as falhas no sistema de segurança com relação à preparação de tecnologias aplicadas às guerras facilitaram a inserção de potências europeias no continente em questão.

Com a expansão da aquisição de terras por países europeus, tanto no Continente Africano quanto nas Américas e, com grande experiência na exploração de pessoas, os colonizadores viram a possibilidade de explorar a mão de obra africana em solo brasileiro. Para isso, agiam de forma inescrupulosa tanto nos métodos de captura, através da compra de humanos das mãos dos mercadores²⁷ de pessoas, quanto nos modos de tratamento com relação às pessoas compradas até que os mesmos chegassem a solo brasileiro. O tratamento inescrupuloso acontecia, via de regra, durante todo o período em que a escravização permaneceu latente no país.

2.3.1 Escravizando

Sobre os métodos utilizados para forçar os africanos trazidos para o Brasil a executarem as tarefas atribuídas a eles, pensamos não ser necessário relatar nesse trabalho. Grande parte da literatura circulante sobre a história do negro no Brasil, já fez a divulgação dos castigos de forma muito eficiente, com riqueza de detalhes.

²⁷ Esses mercadores eram organizações de continentes fora de África e também de africanos que capturavam inimigos de guerras entre os diferentes povos africanos que se tronavam rivais.

Dessa forma, nesse tópico, enfatizaremos algumas entre as muitas incoerências que passam despercebidas quando fazemos uma leitura menos crítica sobre os fatos referentes aos períodos e processos que se entrelaçam no processo de escravização e aos rótulos atribuídos aos escravizados.

Não raramente nos deparamos com informações oficiais nos dando conta de que os africanos trazidos para o Brasil eram analfabetos, como se essas informações fossem verdades absolutas. Grande parte dos que aqui chegaram eram alfabetizados em seus idiomas, que “gentilmente” foram rebaixados para “dialetos”. Os receptores destes povos não viam nenhum interesse em que os mesmo fossem alfabetizados na língua oficial da coroa.

Em 17 de fevereiro de 1854, foi assinado o Decreto nº 1.331 A que regulamentava a reforma “do ensino primário e secundário *do Município da Corte*”. Em seu artigo 69 do parágrafo 1º ao 3º, instava a seguinte redação:

Art. 69. Não serão admittidos ²⁸a matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem de molestias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
§ 3º Os escravos.

Os escravizados, os portadores de doenças contagiosas e aqueles que estavam susceptíveis a ela, eram colocados em um mesmo nível, não poderiam frequentar a escola. Tal informação nos remete ao seguinte pensamento: se os escravizados não manifestassem desejo de frequentar a escola, haveria motivos para que o estado se ocupasse em sancionar leis e decretos proibindo a entrada deles nas escolas? Alguém precisa ser proibido de fazer algo que não deseja?

Em 6 de setembro do ano de 1878, o Decreto nº 7.031-A²⁹, estabelecia que os negros só pudessem estudar no horário noturno, mediante disponibilidade de professores. O estado usa de sua autoridade para definir até onde permitiria a mobilização dos negros, mesmo libertos.

²⁸ Mantivemos a escrita original da época para não cometer anacronismos de significados na tentativa de “traduzir” os textos. Faremos o mesmo nos textos posteriores.

²⁹ Anexo ao relatório apresentado em 1878, pelo ministro e secretário dos Negócios do Império, Dr. Carlos Leôncio de Carvalho na Assembleia Legislativa em dezembro de 1878. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>>. Acesso em 28 ago. 2011.

As muitas leis de cunho abolicionista traziam em suas entrelinhas brechas que as tornavam ambíguas, pois por um lado “premiavam” os escravizados, por outro indenizavam os escravizadores. Será que estas eram as fórmulas encontradas para que tais leis fossem aprovadas? Se fossem, por que as fontes oficiais não informavam os “benefícios duplos”?

Vista como uma lei abolicionista, a “Lei Rio Branco”, Nº 2040, promulgada em 28 de setembro de 1871, também conhecida como a Lei do Ventre Livre, considerava livres todos os filhos de mulheres escravas nascidos a partir daquela data. Sobre tal lei, os livros didáticos trazem apenas o Artigo 1º que dizia: “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data de assinatura desta lei, serão considerados de condição livre”.

Entretanto, não mencionavam que a referida lei foi considerada ineficiente pelo movimento abolicionista. A mesma não explicitava que nenhuma criança pode ser livre, tendo sua mãe na condição de escravizada. Não diziam também que o § 1º do mesmo artigo já tratava de indenizar os senhores pelas “perdas” que teriam com a promulgação da referida lei.

§ 1.º da lei 2040:- Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção de *receber do Estado a indenização de 600\$000*, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

As fontes oficiais não informavam que a mortalidade infantil triplicou entre a população escravizada, devido às más condições de trabalho desempenhadas pelas mães e falta de tempo para o cuidado dos filhos. Tudo isso contribuía para que as crianças não ultrapassassem os primeiros anos de vida. Uma vez que não seriam mais usados no trabalho como escravos, já não era mais interessante para os senhores cuidar de crianças que não mais lhes pertenciam.

Sobre a “Lei do Brasil nº 3.270 de 28 de setembro de 1885”, também conhecida como a Lei dos Sexagenários, os livros didáticos trazem apenas parte do §10º, que diz: “São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta lei”. São omitidas as informações contidas

no parágrafo seguinte que complementa o sentido do “benefício”: “ficando, porém, obrigados, a título de indenização pela sua alforria, prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos”.

Ainda no contexto da mesma lei, os livros não trazem informações como: devido às condições de trabalho a que eram submetidos, a média de vida da população escravizada era de aproximadamente 35 anos. Assim, quando chegavam aos 60 anos, geralmente suas condições de saúde já não permitiam grandes feitos em termos de trabalho.

Com a falta de informações verdadeiras ou com informações truncadas que iam sendo transformadas em verdades únicas, a colônia, que um dia se transformaria em país, seguia seu curso de construção. Na mesma proporção em que os braços negros construía a riqueza material dos famigerados interesses da coroa, sua imagem ia sendo reduzida a de simples “executores de tarefas”.

Mas afinal, esse povo nunca reagia aos maus tratos a que eram submetidos durante o processo de escravização? Ao que parece, as reações da população escravizada foram esvaziadas, a divulgação das rebeliões, revoltas e insurreições não ocupavam muito espaço nas conversas públicas dos senhores de engenho, não apareciam nos veículos noticiosos da época na mesma proporção que os castigos. As notícias de atos de resistências coletivas e/ou individuais, não eram conteúdos que circulavam na história. Felizmente hoje já existem vários autores/pesquisadores negros e negros que estão recontando história a partir de pesquisas de documentos históricos não divulgados, que relatam as mais variadas formas de resistências do povo negro escravizado, como citaremos mais adiante.

2.4 A negação da resistência negra: Resistência no Pré-abolição

Durante séculos, na história do Brasil, a população afrodescendente foi considerada *bem semovente*, ou seja, a existência na mente conservadora da cúpula escravocrata, só se dava devido a *natural capacidade de servidão*, que Buarque (2009, p. 19) chama *índole prestativa*. O discurso da “incapacidade” da população

negra para fazer qualquer tipo de atividade em que fosse necessário o uso da habilidade intelectual tornou-se uma certeza absoluta tão bem implantada, que suas raízes permanecem gerando brotos que ainda hoje aparecem em lugares onde menos se espera.

Os elementos midiáticos que fizeram circular as notícias sobre a população negra durante os períodos pré e pós-abolição não evidenciavam as diversas formas de resistências da população negra em relação ao processo de escravização. As poucas notícias de lutas da população negra eram atribuídas aos abolicionistas. Embora entre eles existissem vários negros, o protagonismo da abolição sempre foi atribuída aos brancos, como se os escravizados fossem incapazes de se mobilizarem em prol de suas da liberdades.

As tensões suscitadas em prol da abolição aconteceram numa forma de entrelaçamento entre interesses políticos reconhecidos como legítimos, juntamente com a estrutura coletiva de escravizados e libertos, num esforço que custou a vida de muitos, incluindo os senhores de engenhos e/ou outros membros de suas famílias assassinados pelos escravizados. Esses movimentos de liberdade sofreram, durante muito tempo, uma tentativa de apagamento num processo de invisibilização muito bem orquestrado pela história oficial.

Vários autores, entre eles Gilberto Freire, na conhecida obra *Casa Grande e Senzala*, que teve sua primeira publicação em 1933, afirmam que a escravização era negociada pela forma de compadrio, alguns deles sugeriam que os negros aceitavam a escravização e se aproveitavam da situação. Contrários a tais pensamentos, vemos essa situação, não como forma de sujeição.

O compadrio pode ser considerado uma forma de resistência *light*, onde, mesmo em situação de subserviência, os escravizados faziam acordos para evitarem traumas maiores na relação, uma vez que não existiam muitas outras formas de se viver sem que as perseguições e restrições fossem uma constante. Por outro lado, ao exercer o compadrio, os senhores tinham de volta a certeza de que entre eles e os escravizados com os quais a relação era estreitada, não haveria um perigo tão eminente de reações que oferecesse perigo para si ou seus parentes próximos.

Nesse período, as políticas públicas e legislações afirmavam e legalizavam todas as formas de represálias contra escravizados que entrassem na luta anti escravagistas. Nesse tempo histórico, as leis eram elaboradas com vistas a reforçar e justificar as humilhações e maus tratos cometidos contra os escravizados. Em função desse “rigor legal”, aumentava ainda mais o desejo de liberdade de uns, enquanto outros sucumbiam ao medo.

O que se sabe é que era possível conquistar essa liberdade de várias formas. Entre elas, podemos citar a obtenção da carta de alforria através do pagamento em dinheiro, considerada “legal”, que se tornava definitiva; a que era concedida em função de algum trabalho específico que o escravizado prestaria ao seu senhor, cujo pagamento seria a obtenção da carta; e aquela na qual o dono dava a carta ao seu escravizado por vontade própria.

Essa última forma poderia ser desfeita se o antigo dono assim desejasse, é o que poderíamos chamar de *alforria condicional*. O escravizado pensa ter a liberdade e, quando menos imagina, pode perder a condição de liberto ou *forro*. Em casos como esses, muitos ex-escravizados eram persuadidos a ver a alforria como um ato de bondade dos senhores, a quem se tornavam eternamente gratos.

Os senhores eram legitimados, ao submeterem seus trabalhadores aos mais diversos tipos de castigos. Os castigos não neutralizavam as resistências, aliás, os aparatos legais para legitimarem as mais diversas formas de violência contra a população escravizada só existiam e eram atualizados exatamente em função da resistência. Um desses aparatos ‘legais’ pode ser comprovado no exemplo a seguir:

Serão punidos com pena de morte os escravos ou escravas, que matarem por qualquer maneira que seja propinarem veneno, ferirem gravemente ou fizerem qualquer outra grave ofensa física, a seu senhor, a sua mulher, a descendentes ou ascendentes que em sua companhia morar, a administrador, feitor, e as suas mulheres que com eles viverem. Se o ferimento ou ofensa física forem leves, a pena será de açoites, a proporção das circunstâncias, mais ou menos agravantes. (Lei nº 4 art. 1º, 1835, GOVERNO REGENCIAL)³⁰

Só se proíbe ou só se castiga aquele que desobedece ou quebra as normas, e as normas e regras da época eram a submissão sem reação. Além do aparato ‘legal’,

³⁰Disponível em http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-20/Legimp-20_3.pdf>. Acesso em 23 ago. 2010.

os castigos públicos serviam como uma espécie de pressão psicológica utilizada para inibir as tentativas de resistência.

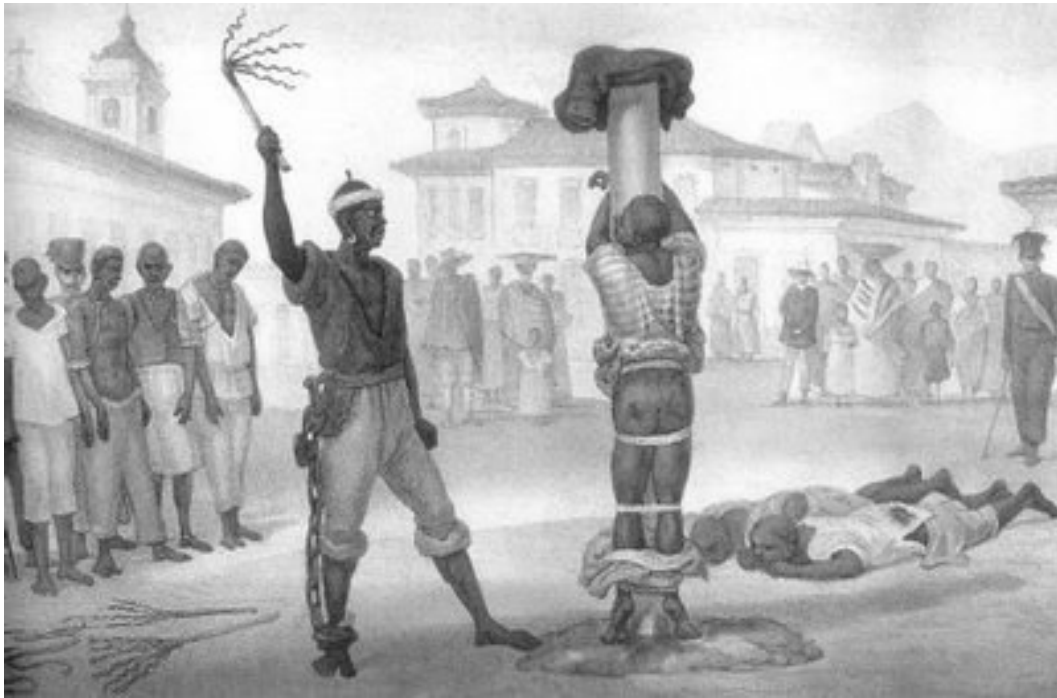


Figura 1: Aplicação do castigo- negros no tronco. **Fonte:** DEBRET 1975,

Na ilustração, o foco é o tronco. O autor dá ênfase a não resistência. A posição corpórea dos que estão ao redor do tronco, passa a ideia de apatia, como se não tivessem condições de reagir. Naquele momento, ao ato central, um negro, de calças abaixadas, símbolo máximo da humilhação, sendo açoitado por outro negro. Como explicar tal fato? Ou o que perguntar a tais gravuras?

Nesse contexto, a praça é o palco da servidão, da violência sem morte física, do castigo, da humilhação pública. Ao escravizado que matasse, *morte!* Não existia legítima defesa da liberdade, do direito de ser livre. Ao escravizador que matasse, *defesa da honra!* Nenhum senhor poderia ter seus bens materiais e imateriais ameaçados. Talvez essa fosse considerada uma das formas mais violentas de ataque à subjetividade negra e também da branca, já que o sentimento de superioridade exacerbada também pode se caracterizar como uma forma de violência.

As ilustrações utilizadas, de forma massiva, nos livros didáticos, para representar o cotidiano da colônia, ainda têm seus objetivos. A forma como são trazidas as imagens do cotidiano negro, coloca história do mesmo sempre associada ao regime

de servidão, como se sua história começasse nos porões dos navios negreiros, no tronco, nos leilões em forma de lotes a serem comercializados. Produz-se um apagamento das histórias de resistências. Fale-se da servidão, mas não se explicam os usos das correntes, das chibatas, capitães do mato e outros aparatos antirresistência.

Cria-se um fosso na história. Se no passado distante os castigos em praça pública serviam como forma de exemplo para quem ousasse reagir à escravização, em um passado não tão distante assim, serve para não deixar apagar da memória de brancos e negros a supremacia branca. Servem como instrumentos de distorções da subjetividade de estudantes negros e brancos ao qual foram submetidos ao longo de suas vidas acadêmicas.

Nos relatos oficiais sobre as relações entre escravizados e escravizadores, cenas como as da figura 2 não aparecem. Os efeitos da faca são “muito violentos”, imediatos, e merecem censura prévia, já os efeitos do tronco e do chicote são apenas “castigos” e, por isso, uma vez legitimados, são eternizados na subjetividade dos que representam os chicoteados.



Figura 2: Assassinato de senhores, feitores. (Arago³¹). **Fonte:** Pinsky (2001).

³¹ Desenhista, escritor e explorador com ideias abolicionistas. Acompanhou a expedição de circunavegação comandada por Louis de Freycinet a bordo do navio Uranie, entre os anos 1817 e 1820. Durante essa viagem, visitou o Rio de Janeiro em 1817, onde produziu seis pranchas retratando a cidade.

Imaginemos quantos livros didáticos foram impressos com figuras subliminarmente comprometidas com a desqualificação do povo negro? Quantos de nós, durante nossa vida estudantil, já não nos deparamos com ilustrações com os mesmos efeitos simbólicos? Imaginemos quantos olhares foram trocados por estudantes brancos e negros de forma acusadora e ameaçadora nos bancos escolares sem que os professores pudessem atuar de forma crítica durante a explanação dos conteúdos como forma de amenizar o tom da violência implícita e explícita.

2.4.1 *Armas silenciosas*

Ao contrário do que muitas de nossas leituras obrigatórias dos livros didáticos que nos “formaram”, nos fizeram acreditar que o povo que aqui chegara de forma indesejada, não se sabe ao certo de quais regiões do continente africano e nem em quais condições foram negociados para que fossem enviados para o Brasil, tinha que se reinventar para não sucumbir às pressões físico/psicológicas. Para isso utilizavam as mais variadas formas de re/existência. De vítimas, suas rebeliões, que embora os livros didáticos não tragam muitos detalhes sobre as formas como se rebelavam, quando essas informações aparecem, os escravizados eram transformados em “algozes” de seus opressores.

Como forma de resistência, também utilizavam armas silenciosas. Com os conhecimentos que possuíam sobre a manipulação de ervas e resíduos animais, produziam e administravam, de forma gradual, vários tipos de venenos nas comidas de senhores. Além disso, colocavam víboras nos travesseiros deles como afirma Schwarcz (1996, p. 25).

Senhores e feitores eram as vítimas prediletas de assassinatos e envenenamentos. O quebranto, por exemplo, tão descrito, nos romances da época, como uma grande **lassidão**³² que se apoderava dos senhores, não era mais que o resultado da administração gradual de venenos que “amansavam” suas vítimas. Exímios preparadores de venenos de origem animal e vegetal, os *escravizados* esmeravam-se também em colocar cobras nas botinas de seus proprietários e outros bichos venenosos em seus travesseiros. (*Grifo nosso*).

³²Cansaço, fadiga, moleza, canseira, afobação (Dicionário Aurélio. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993).

Das mais diversas formas de resistência do povo negro escravizado, algumas eram levadas ao que podemos chamar de extremismo. Algumas escravizadas faziam uso de plantas para fins abortivos. Preferiam matar seus filhos, a vê-los viver nas mesmas condições vividas por elas. Na obra intitulada *Escravidão* escrita em 1870, Joaquim Nabuco e reorganizada em 1988, resume o pensamento recorrente na época acerca dos abortos e suicídios. “a morte o que é menos humilhante para a vítima do que sujeitá-lo ao cativo” (p. 29). Essa era uma das formas de causar prejuízo a seus senhores, como afirma Moura (1981, p.14):

Do ponto de vista do próprio escravo essas reações iam desde os suicídios, fugas individuais ou coletivas, até à formação de quilombos, às guerrilhas, às insurreições cidadinas e a sua participação em movimentos organizados por outras classes e camadas sociais. O escravo, desta forma, solapava nas suas bases as relações escravistas, criando uma galáxia de desajustes desconhecida pelos dirigentes políticos da época.

2.4.2 *Armas coletivas*

Os quilombos são hoje reconhecidos como espaços de organizações coletivas de resistência no período pré-abolição. Não apenas como um espaço de fuga, mas também como organizações que resistiam ao processo de escravização. Entre os quilombos, Palmares, liderado por Zumbi, era mais citado, embora com poucos detalhes. Moura (1989, p. 22) define os quilombos como:

O movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico social e militar – e influenciou poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre.

A ênfase nos documentos históricos foi dada à forma como o líder de Palmares, Zumbi, foi capturado. Enfatiza-se também a astúcia de Domingos Jorge Velho³³ em persuadir integrantes do Quilombo de Palmares a traírem seus companheiros. Palmares era citado como se fosse o único quilombo existente no Brasil. Não problematizavam o genocídio praticado contra a população que ali residia. Ainda hoje existem poucos documentos ou trabalhos científicos sobre quilombos.

³³ Bandeirante segundo a história oficial comandou a invasão ao Quilombo de Palmares.

O pensamento coletivo³⁴ podia ser observado mesmo em ações sem grande alcance. Para além dos quilombos, os negros livres que exerciam atividades remuneradas já trabalhavam como comerciantes e outros, entre eles os escravos de ganho³⁵ que juntavam suas economias adquiridas com os trabalhos feitos “por fora” ou com o que recebiam a mais pelos serviços extras, formavam grupos para comprar suas alforrias e de seus parentes. As organizações das ações coletivas eram realizadas, tanto nas senzalas quanto em outros espaços como locais de cultos religiosos. Os Terreiros³⁶ também eram severamente perseguidos durante a pré-abolição.

Dentre esses movimentos coletivos, a Revolta dos Malês³⁷ era um dos poucos reconhecidos oficialmente, porém sem muitos detalhes. Esse movimento, datado de 1835, teve como palco as ruas de Salvador, Bahia. Embora não haja registros mais conclusivos, segundo algumas fontes, dentre as quais podemos citar Reis (2003), a revolta dos Malês reuniu cerca de 600 homens. Esse número de pessoas parece pequeno, mas, se considerarmos a população atual de Salvador, seria o equivalente a 24 mil pessoas. Para além de ser uma luta a favor da libertação dos escravizados, tinha também um cunho religioso, já que o catolicismo era imposto pelo governo em consonância com a igreja, pois na época dividiam o poder.

Tal Revolta, assim como as muitas outras acontecidas em outras províncias, foram possíveis, não porque todos os negros se conhecessem, mas por aquilo que tinham em comum, que os tornava grupo.

De fato identidade étnica e religiosa foi muito importante para deslanchar o movimento. A maioria dos muçulmanos que viviam na Bahia em 1835 era nagô. Apesar de na África, e mesmo no Brasil, outros grupos, como os haussás, serem mais islamizados do que os nagôs, coube a estes o predomínio no movimento de 1835. Os nagôs islamizados não só constituíram a maioria dos combatentes, como a maioria dos líderes. Mais de 80 por cento dos réus escravos em 1835 eram nagôs, sendo eles apenas 30 por cento dos africanos de Salvador; dos sete líderes identificados, pelo menos cinco eram nagôs. Eram nagôs os seguintes líderes: os escravos Ahuna, Pacífico Licutan, Sule ou Nicobé, Dassalu ou

³⁴ Não utilizo o termo para falar de unanimidade, entre os africanos, existiam negros que já tinham conseguido se tornar grandes homens de negócio e chegavam a possuir trabalhadores na condição de escravizados, já que possuí-los era sinônimo de poder.

³⁵ Escravizados de rua que eram alugados pelos senhores para fazer trabalhos externos.

³⁶ Local de cultos de religiões de matrizes africanas como a Umbanda e o Candomblé.

³⁷ A expressão *male* vem de *imalê*, que na língua iorubá significa muçulmano. Portanto os Malês eram especificamente os muçulmanos de língua iorubá, conhecidos na Bahia como nagôs.

Damalu e Gustard. Também nagô era o liberto Manoel Calafate. Os outros eram o escravo tapa³⁸. Luís Sanim e o liberto haussá Elesbão do Carmo ou Dandarâ, que negociava com fumo (REIS, 2003 p. 6).

Movimentos como estes, assim como a formação dos quilombos, aconteceram em várias regiões do Brasil, entretanto, a visibilidade e veracidade destes eventos, assim como a de tantos outros, foi diminuída ou distorcida. As informações sobre as formas de castigos aos líderes, essas sim, eram amplamente divulgadas. Se na época existisse imprensa televisiva, certamente, seriam transmitidas em cadeia nacional.

2.4.3 *Armas de papel*

Em todos os exemplos de lutas citados até aqui, a resistência escrita esteve presente durante o período escravocrata. Ao contrário do pensamento de que a população negra era analfabeta, o analfabetismo não era unanimidade. Existiam muitos negros, tanto libertos quanto escravizados, alfabetizados. Tanto nas línguas de seus países de origem quanto na língua oficial da colônia.

A produção de escritos públicos, como forma de resistência à escravização, já existia desde 1833. De acordo com Pinto (2010, p. 17), os mais conhecidos, que chegaram a alcançar repercussão regional foram:

O Homem de Cor ou *O Mulato, Brasileiro Pardo, O Cabrito* e *O Lafuente* (todos do Rio de Janeiro do ano de 1833); *O Homem: Realidade Constitucional ou Dissolução Social* (de Recife, 1876); *A Pátria – Órgão dos Homens de Cor* (de São Paulo, 1889); *O Exemplo* (Porto Alegre, 1892).

Tais periódicos serviam para disseminar ideias abolicionistas e divulgar eventos da população negra liberta que jamais seria possível constarem em jornais pertencentes à elite escravocrata ou de descendentes destes. A capacidade de articulação dos abolicionistas com as informações veiculadas pelos periódicos servia como combustível que alimentava a fúria da cúpula escravocrata.

Assim como os castigos que eram direcionados aos negros que lutavam contra a escravização, estando ainda sobre o domínio de seus senhores, as reações contra

³⁸Nome dados de acordo com a língua que falavam.

os editores dos periódicos também sofriam as mais diversas formas de represálias. *As armas de papel*, geralmente atingiam de alguma forma os alvos aos quais eram direcionadas.

2.5 Resistências no Estado do Espírito Santo

Assim como grande parte dos estados brasileiros, situados no litoral nordestino, o Espírito Santo também foi incluído na rota de desembarque de pessoas trazidas das terras africanas para o trabalho sob o regime de escravização. O município de Serra carrega em seu histórico a mais famosa revolta do estado, a *Insurreição do Queimado*. Essa insurreição, a exemplo de muitas outras acontecidas no Brasil, infelizmente não ocupou grande espaço na sua história oficial a não ser na forma de folclore.

Para encontrar as histórias/folclores, é necessário mais que vontade, é preciso *acender as lanternas* do desejo de conhecê-los. É necessário sair à procura. É preciso buscar nos *porões*³⁹ onde estão guardadas, não no sentido de proteção, mas na falta de interesse na divulgação de torná-las públicas. Quando aparecem, geralmente são apresentadas sob a forma de folclore, transformadas em contos. É como se comesçassem com *dizem* ou *era uma vez!* A diferença é que, ao contrário dos finais dos contos clássicos da literatura facilmente encontrados nos espaços de escolarização, não terminam com o “*foram felizes para sempre*”, e sim como o exemplo do final do relato oficial sobre a Insurreição de Queimados:

No dia 19 do corrente um grande numero de escravos armados **invadio** a igreja da povoação do Queimado na ocasião em que celebrava o **Santo Sacrifício da Missa**, em gritos proclamava a sua liberdade, e alforria, e seguindo para diversas fazendas e **aliciando** os escravos dellas, e outros **obligando seus donos á darem a liberdade a seus escravos**, engrossou **um numero de 300**. S. Ex. o Senhor presidente da provincia soube deste triste acontecimento ás 3 horas da tarde, e **sem perda de tempo fez seguir para aquela povoação o chefe de polícia acompanhado da tropa convenientemente municuada** (CORREIO da VICCTÓRIA, nº 21, mar.

³⁹ Neste caso referimo-nos ao acervo digital do Arquivo Público do Espírito Santo, cujas obras referentes à história do negro não estão digitalizadas em sua totalidade.

1849 - p. 04)⁴⁰ (grifos nosso).

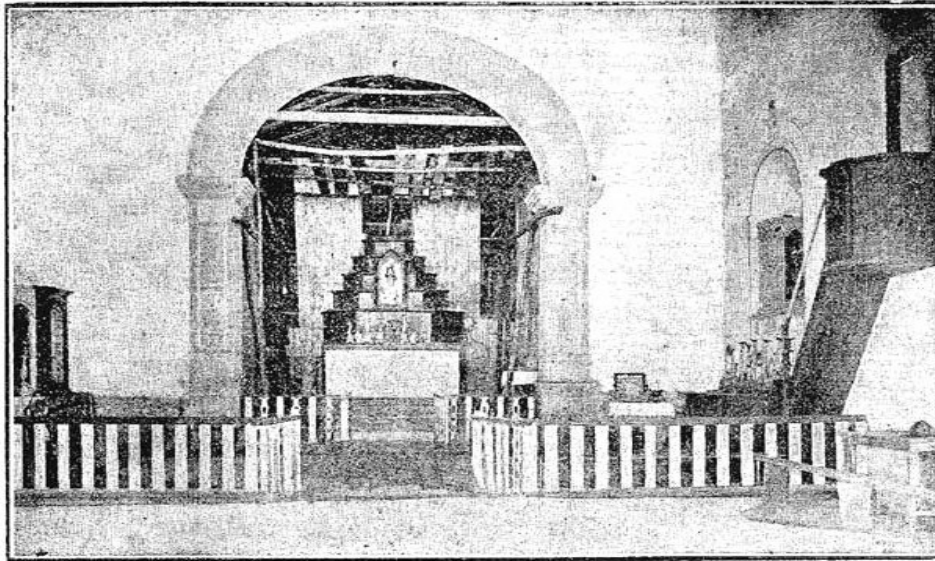


Figura 3: Altar da igreja Católica do Queimado, invadida pelo escravizados durante a Insurreição. **Fonte:** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo⁴¹.



Foto 1: Imagem do que ainda resta da Igreja Católica do Queimado, invadida pelo escravizados durante a Insurreição. **Fonte:** Arquivo pessoal de Neuza M.S. de Lima.

⁴⁰ Em todos os recortes do jornal Correio da Vicctória. A escrita foi/será mantida na forma original como se pode perceber pela repetição de caracteres em algumas palavras, bem como na acentuação de verbos conjugados de forma diferente da utilizada no nosso tempo. Tais diferenças na grafia das palavras não são consideradas aqui como erros, e sim respeito à originalidade da fonte. A fonte utilizada para extrair tais relatos é a mesma. Os relatos estão disponíveis no site http://www.ape.es.gov.br/queimado/quadro_1.htm. Arquivo Público do Espírito Santo. O mesmo site esclarece que ainda não estão disponíveis todos os documentos referentes à Insurreição e Queimado.

⁴¹ Disponível em <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acessado em 12 out. 2011.

Os relatos oficiais hierarquizam os humanos envolvidos em tal acontecimento, descrevem os escravizados como *invasores* e não, como convidados a entrar no ambiente sagrado, em um momento mais sagrado ainda, o momento do *Santo Sacrifício da Missa*. No meio das poucas palavras, encontramos muitos significados. Imaginemos uma manifestação hoje com 300 pessoas! Com o número de habitantes que temos hoje pode não parecer muita gente, porém, se considerarmos a população de 1849, poderíamos chamar os 300 de uma multidão. O que os relatores do citado jornal chamam de *aliciadores*, poderíamos chamar de *líderes*.

Nesse mesmo sentido, o “*sem perda de tempo, fez seguir para aquela povoação o chefe de polícia acompanhado da tropa convenientemente municada*” sugere uma autorização para a caça. Era como se dissessem em alto e bom tom; os bichos estão à solta, matem os líderes (cabeças)! Enfraqueçam o grupo! O estado autoriza e executa a represália a qualquer custo e comemora o resultado.

Hontem as 10 da manhã teve lugar na freguezia do Queimado a **execução de um dos cabeças** da insurreição [...] Consta –nos que o **executado** mostrou a maior presença de espírito. O outro que resta tem de seguir hoje para a vila da Serra a fim de ser igualmente executado. Temos razões para acreditar que os trez que se evadiram da cadêa desta cidade não ficarão impunis por que o Exmo Sr presidente da província da providências, de acordo com Sr Dr chefe de polícia há expedido as necessárias providencias para a **captura**. (CORREIO da VICCTÓRIA, nº 21, 28 mar.1849. p. 01). (grifos nosso)

A captura, assim como a execução, era utilizada como elemento de desencorajamento e desmobilização das ações de resistência, uma forma de afirmação do poder do Estado. Os que não se conformavam com o regime escravocrata recebiam o título de *criminosos* e, por isso, recebiam o justo castigo pelo “crime” do desejo de liberdade. O estado manda um recado para os donos de fazendas que possuíam trabalho sob o regime de escravização: Tenham ânimo! Coragem! Não receiem! O governo cuida de seus interesses com pena de morte à aqueles que tentarem se rebelar!

Em breve teremos de anunciar ao publico e aos nossos leitores, que a tranquilidade e segurança publica se achão inteiramente restabelecidas, e que os **criminosos soffrerão um justo castigo de seus crimes**. Animo e coragem e confiança no governo, e nada temos a recear, - Cautela, e vigilancia nos Srs. Fazendeiros para que para o futuro não se repitão factos semelhantes. (CORREIO da VICCTÓRIA, nº 21, 21, mar. 1849 - p. 04).

Ainda com relação às ações do governo em favor dos escravocratas, existia uma

forma orquestrada pra conter as ameaças de resistência coletiva. Isso dá uma ideia do quanto os conflitos eram frequentes e do medo que existia por parte dos que praticavam a exploração de mão de obra sem remuneração.

Páginas inteiras dos jornais que serviam como um *diário oficial da escravização* conclamavam a população não escravizada a ficar alerta às ações dos *insolentes, audaciosos*. Os elogios às ações do governo eram escancarados. Percebem-se as formas com que os não libertos eram representados na comunicação a seguir:

Comunicado.

A providencia que sempre nos tem protegido, acaba de livrar-nos do maior dos males, que nos podia opprimir: a insurreição de Queimado, não era um facto isolado; os boatos que ora se erusão e multiplicação com toda apparencia e probabilidade, patenteão que havia um plano extenso e concertado; mas **Deos**⁴², castigando seus autores, tirou-lhes o júizo! A audacia de alguns escravos tanto cidade como das roças; a maneira insolente com que se portavão, **os insultos que prodigalizavão á homens livres**; a tentativa de arrombamento no depósito de armas e munições tudo denuncia a existência de um plano horroroso: pois bem, estamos livres graças á Providencia e ás energicas e bem acertadas providencias dadas pelo actual presidente do Exm. Sr. desembargador Antonio Joaquim de Siqueira! Perem cumpre-nos não esquecermos; a luva foi lançada, e bom prevenir para não castigar depois. Se desde as primeiras noticias **os cabeças** fossem severamente punidos, não teriamos hoje de lamentar desgraças, alem da **desmoralisação em que fica a escravatura. Um desses insolentes, sendo castigado tentou suicidar-se.** Tornamos a repetir, é necessário muita vigilancia, qualquer descuido pode trazer-nos novo comprometimento. Não emitamos nosso juizo sobre que merecem semelhantes malvados, deixamos ás autoridades, ellas saberão punir tão inaudito attentado, sem exemplo nesta provincia, e que a inluctaria, se fosse levado a effeito! Só a idea espanta e hororrisa!! Conheção os senhores o grande erro de consentirem os seus escravos andarem armados: os vendedores de munições o mal que causarão. A causa é commum, **todo homem livre é um soldado.** Devemos sacrificar ao bem publico todos os nossos resentimentos, porém no meio de tudo isso devemos ser justos, sejam punidos severamente os **culpados**; poupem-se os inocentes; louvem aquelles que mostrarão grande dedicação e obdiencia a seus senhores, denunciando-lhes o trama. Ninguem se atreva a dar uma denuncia falsa, mas ninguem oculte a verdade... não nos iludamos, grandes males nos pode ainda vir. Deos nos quiera proteger pôr sua infinita Misericordia. (CORREIO DE VICCTORIA nº 21, mar. 1849. p. 03). (Grifos nossos)

O ápice da resistência, o suicídio, é chamado de *insolência*. Resistir à escravização é “desmoralizar a escravatura”! Qual a moral da escravatura? A arrogância com que os escravocratas e seus simpatizantes se “vestem” chega a ser surpreendente. São louvados aqueles que obedecem a seus senhores. E o *deos*, que na linguagem dos escravocratas que tudo aprova é chamado, é intimado a proteger seus atos.

⁴² Forma como a palavra DEUS era escrita na época

Ainda na mesma fonte informativa, uma comunicação datada de 27 de abril de 1849⁴³, o Governo cria uma isenção da taxa de exportação dos escravizados envolvidos na insurreição. Em 09 de janeiro do ano seguinte, ainda havia escravizados envolvidos na Insurreição sendo executados, sob a ajuda religiosa do sacerdote que prestava ao condenado à morte os *socorros da religião*⁴⁴, caracterizando assim o desrespeito à religiosidade dos escravizados que nem sempre eram católicos.

Nesse contexto de lutas contra uma das mais aviltantes formas de exploração humana, as lideranças que protagonizaram estas e outras rebeliões, no nosso estado como em outros estados do Brasil, são geralmente despersonificadas. Em raríssimos momentos, os relatos das ações de insurreições ou revoltas citam os nomes de seus líderes e, no caso da Insurreição do Queimado, eles são repetidamente tratados como *um* ou *uns dos cabeças*.

Esse *movimento de liberdade* parece não ter tido muita importância para a história do Estado. Afinal, seria importante um movimento de negros em prol da libertação que prejudicasse proprietários de terra que utilizavam estas pessoas para aumentar seus patrimônios? Para quem? Por que fazemos tal afirmação? Os *elementos sem nome*, chamados de *cabeças*, *criminosos* quando citados assim, facilitam o esquecimento e a depreciação e a folclorização. Quem não tem seu nome registrado pode ser chamado de qualquer coisa.

Desses *cabeças* e *criminosos* envolvidos na Insurreição do Queimado, alguns foram “identificados”, não oficialmente, como Benedito Meia Léguas⁴⁵, Eliziário (sem sobrenome) e Chico Prego. Destes, Chico Prego, cento e onze anos após a abolição, que ele nem chegou a ver, foi homenageado no município de Serra. Seu

⁴³Comunicado à Assembléia Provincial da aprovação do Presidente da Província ao Decreto que o autoriza a investir a quantidade necessária para o restabelecimento da tranqüilidade pública e a que isenta da taxa de exportação a venda dos escravos rebeldes do Queimado. (nº 31, 02/05/1849 - p. 02)

⁴⁴Ritual de prestação de contas da alma do escravizado insurgente ao lugar que mereciam. Disponível em <http://www.ape.es.gov.br/queimado/quadro_21.htm> Acesso em 28, mar. 2010.

⁴⁵ Em meio ao folclore que se criou em relação a este personagem, encontramos também o nome de Benedito Sete Léguas, não sabemos se referem à mesma pessoa. Com o nome de Benedito Meia Léguas é associado à história/folclore de São Mateus talvez uma pesquisa mais aprofundada fosse necessária para maior compreensão da divergência entre nomes.

nome foi dado à Lei 2204 de 06 de agosto de 1999⁴⁶ de Incentivo à Cultura. Ganhou título de comenda “Comenda Chico Prego”, oferecida como homenagem às pessoas do Estado ou não que fizeram ou fazem alguma ação entendida como em prol da luta contra o racismo (abordaremos mais adiante nesse trabalho). O personagem em questão, em 02 de junho de 2006 foi também homenageado com estátua na praça da sede do município.



Foto 2: Estátua de Chico Prego⁴⁷, **Fonte:** Arquivo pessoal de Vandéia Tesch Lobão (2011).

Ao contrário da suntuosidade e cuidado com as demais estátuas que homenageiam as personagens denominadas *vultos da história oficial*, com todo respeito à obra do escultor, a estátua que homenageia Chico Prego, a nosso ver, pelos traços e formas com as quais foi produzida, pode ser considerada como uma *estátua/caricatura*.

⁴⁶ A Lei 2204 dispõe sobre a criação do projeto cultural Chico Prego, criada em 06 de agosto de 1999.

⁴⁷ Localizada na praça central sede do Município de Serra, ES.

Talvez pela falta de dados ou de registros iconográficos que pudessem dar à obra maior fidedignidade aos traços. De acordo com pessoas que residem em torno da escultura, a mesma é utilizada por algumas mães para fazer medo às crianças quando estas fazem algumas travessuras, assim como no caso da figura do Chico Boneco em Linhares, como descrito anteriormente.

Outro fator que nos chama a atenção, é que, diante da importância histórica do evento anti-escravagista considerado de maior importância para o movimento de resistência da história do Espírito Santo, dados importantes parecem não ter sido levado em consideração. As datas da insurreição cunhadas na placa de inauguração da estátua, como mostrada na foto abaixo, não coincidem com os registros do *Jornal Correio de Vitória* que circulava na época, quase como fonte oficial, conforme citado anteriormente.



Foto 3: Placa de inauguração estátua Chico Prego, localizada na sede do município de Serra, ES.
Fonte: Arquivo pessoal de Vandéia Tesch Lobão.

Talvez as palavras do autor, citadas na ilustração a seguir, resumam o real sentido da Insurreição do Queimado, o desejo de liberdade que custou o único bem que os escravizados da época poderiam chamar de seu até então, a vida. Talvez a Insurreição do Queimado, assim como as demais revoltas acontecidas no Brasil e

nos vários países onde existiu o trabalho em regime de escravização, além de serem chamados de movimentos de resistência, poderiam ser chamadas de Movimentos de Liberdade.



Figura 4: Escrito de Rogério Frigério Piva, exposto na Exposição em homenagem aos 150 anos da Insurreição do Queimado. **Fonte:** Arquivo Público do Espírito Santo.

2.6 Resistências no Pós-abolição

Não é intenção deste trabalho fazer uma análise profunda sobre todas as formas de resistência inventadas pelo povo negro durante o regime escravocrata, mesmo porque não seríamos capazes de fazer um trabalho de tamanha grandeza, em uma simples dissertação de mestrado. Por isso, citaremos, nesse tópico, apenas alguns dos muitos exemplos, dos muitos movimentos em prol do direito de viver com dignidade, depois da extinção do regime escravocrata que os africanos e posteriormente seus descendentes desencadearam.

Durante muito tempo e, ainda hoje, temos que fazer um esforço considerável para encontrar informações sobre os modos de organização do povo negro em prol da

liberdade antes e depois da abolição em busca de uma vida digna. Era necessário sobreviver às tentativas de aprisionamento, não mais dos corpos, mas das subjetividades, que iam sendo moldadas pelas maneiras com que eram vistos, pelas notícias que circulavam a respeito do povo agora “liberto oficialmente”.

Para Silva; Rosemberg (2008), além de ser um dos últimos países a abolir a política de escravização, o país não investiu em políticas públicas que poderiam ter evitado os inúmeros transtornos derivados da diferença racial. Os autores citam três falhas cruciais dentre as quais destacamos duas:

O país não desenvolveu políticas específicas de integração dos negros recém-libertos à sociedade envolvente, o que fortaleceu as bases do histórico processo de desigualdades sociais entre brancos e negros que perdura até os dias atuais.

O país incentivou a imigração europeia branca com a política de Estado (passagem do século XIX para o XX) de branqueamento da população com as políticas racistas eugenistas desenvolvidas na Europa do século XIX (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p.75)

Ainda segundo os autores, com o objetivo de embranquecer o país, os imigrantes europeus foram localizados, mais especificamente nas regiões Sul e Sudeste, aumentando o número de brancos nessas regiões, enquanto os negros eram “empurrados” para o nordeste brasileiro, que em função da política de escravização e da exploração da terra pela monocultura, já se encontrava em decadência econômica.

De acordo com Domingues (2008, p. 30):

No período pós-abolição, os negros eram representados de forma negativa pelos jornais da grande imprensa. Em linhas gerais, eram objetos de notícias sensacionalistas, sendo chamados de ladrões, assassinos, desordeiros, prostitutas, bêbados, vagabundos. Ademais imperava o silêncio e a invisibilidade, o espaço reservados nesses jornais para abordar dificuldades, eventos, feitos e anseios da comunidade era praticamente nulo.

Era preciso mais uma vez um movimento contra a depreciação da imagem. Era necessário produzir antídotos contra o vilipêndio de suas subjetividades. No período compreendido entre 1903 e 1963, foi possível perceber o surgimento de vários jornais editados por negros ou simpatizantes dos movimentos em prol da visibilidade da população negra em vários estados do Brasil..

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; 6 em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). 7 Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. (DOMINGUES, 2006, p. 103)

Em alternativa aos jornais de grande circulação que veiculavam notícias que interessavam à elite racista das grandes cidades, foram editados jornais de interesses do povo negro. Esse grupo de editores foi denominado elite negra que o autor define como:

“Elite negra” é uma referencia ao papel de direção político-ideológica que o setor de imprensa negra exerceu no período pós-abolição [...] não tem sentido socioeconômico [...] os negro que produziam aqueles jornais eram provenientes de extratos inferiores e intermediários de classe: funcionários públicos subalternos, técnicos de nível médio, profissionais liberais e artesãos etc.. (DOMINGUES, 2008, p. 32)

Essa forma de comunicação, não sendo mais uma atividade clandestina, ganhou espaço nas grandes cidades brasileiras. Pela forma com que as colunas eram escritas, era possível perceber tensões raciais existentes entre a população de forma bem mais explícita que hoje. Não queremos dizer com isso que hoje as tensões tenham diminuído.

Dos jornais citados acima, o jornal a Voz da Raça (1933 a 1937), editado por Deocleciano Nascimento era a voz da Frente Negra Brasileira. Esta organização tinha como um dos integrantes Abdias Nascimento⁴⁸, que mais tarde, na década seguinte, criaria o Teatro Experimental do Negro (TEN), cuja finalidade era preparar atores negros que pudessem reivindicar espaços atuando em peças de teatro e nos canais televisivos que hora começavam a ser inaugurados.

Esses e muitos outros movimentos em defesa do povo negro no pré/pós-abolição

⁴⁸ Embora não tenhamos como objetivo tratarmos especificamente a biografia dos líderes dos movimentos de resistência no pós-abolição, cabe destacar que Abdias Nascimento tornou-se um dos símbolos da resistência negra contemporânea. Foi um dos maiores ativistas pelos direitos humanos e em específico pelos direitos dos afrodescendentes. Foi eleito Senador em 1991, foi também escritor, artista plástico, teatrólogo e poeta. Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York e Doutor Honoris Causa pelas Universidades de Brasília, Universidade Federal e Estadual da Bahia, Estado do Rio de Janeiro, e Obafemi Awolowo da Nigéria. Faleceu em 24 de maio de 2011.

foram classificados como Movimento Negro, que Santos (1994, p. 157) conceitua como:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo aí compreendido mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro, fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas como terreiros de candomblé, por exemplo, assistenciais como as confrarias coloniais, recreativas como “clubes de negros”, artísticas como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia, culturais como os diversos “centros de pesquisa” e políticas como o Movimento Negro Unificado; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

A formação desses agrupamentos reivindicatórios, formados a partir de representações de vários segmentos da sociedade civil, foi fundamental para que a população negra não fosse ainda mais relegada a planos últimos por aqueles que decidem sobre o direito de viver/morrer, numa sociedade altamente excludente. Foi em função do não silenciamento destes atores anonimizados que, mesmo sob tensões constantes, não sucumbiram à arrogância herdada do império, e, assim, a resistência, mesmo invisibilizada, produziu subjetividades negras insurgentes.

2.7 África sob novos olhares

Inicialmente, quando se fala nas riquezas do continente africano, muitas perguntas são levantadas a respeito de provas concretas da existência de tais riquezas. Um dos questionamentos mais recorrentes diz respeito à falta de documentos escritos. Ignora-se a existência de monumentos, marcas reais da capacidade intelectual desse povo.

A arqueologia, como ciência, é cada vez mais indispensável como forma de extrair do solo africano documentos mais eloquentes que os textos editados pelo sistema de informação, o qual se propõe hegemônico, devido à sua eficiência em transformar as múltiplas histórias africanas em uma única história de fracasso. Sobre essa questão Nian (2010, p.37) afirma que:

A ausência de documentação escrita nada significa; os monumentos de

pedra da África equatorial, central e meridional são prova disso, fazendo pensar imediatamente em reinos do tipo “antigo Egito”. Essas construções cíclicas, o Zimbábue e os Mapungubwe, situadas longe da costa, contam-se por dezenas. Obra das populações Bantu, essas cidades fortificadas, essas escadas gigantes provam a que ponto de desenvolvimento chegaram certas técnicas de construções, isso na ausência de qualquer tipo de escrita. De bom grado passaremos por cima das múltiplas teorias elaboradas acerca dos construtores desses monumentos de pedra, já que os colonizadores, naturalmente, não podiam admitir que os ancestrais dos Shona e dos Natibete (Matabele) tivessem sido os artesãos desses monumentos, que confundiam o imaginário dos visitantes. Tampouco historiadores coloniais estavam preparados para admitir que os negros pudessem ser autores de construções de pedra.

Documentos arqueológicos trazidos em retratos, na última obra sobre a história africana, com mais de 8000 páginas, foi recentemente publicada no Brasil em parceria com a UNESCO. Tal obra traz à tona marcas e informações sobre o Continente Africano que, em tempo nenhum, a história aplicada nos bancos escolares foi capaz de revelar aos seus descendentes. A história real foi negada pela cultura que se pretendeu hegemônica ao longo de vários séculos.

A arqueologia, por suas prestigiosas descobertas, já deu uma contribuição valiosa à história africana, sobretudo quando não há crônica oral ou escrita. Apenas objetos-testemunho, enterrados com aqueles a quem testemunham, velam sob o pesado sudário de terra por um passado sem rosto e sem voz. Alguns deles são particularmente significativos como indicadores e medidas da civilização: objetos de ferro e a tecnologia envolvida em sua fabricação, cerâmicas com suas técnicas de produção e estilos, peças de vidro, escrituras e estilos gráficos, técnicas de navegação, pesca e tecelagem, produtos alimentícios, e também estruturas geomorfológicas, hidráulicas e vegetais ligadas à evolução do clima. (UNESCO, 2010. v, p.33-34).

Os elementos de culturas, oriundas de Continente Africano, mesmo sem nenhum incentivo para isso, podem ser percebidos por qualquer pessoa que consiga enxergar um pouco além dos limites estabelecidos pelas lentes alienantes, distribuídas em larga escala pelos *exterminadores de culturas estranhas*.

Na sua arrogância, tais *exterminadores* tentam subverter a partir do discurso da hegemonia, a real importância de todos os elementos sobre os quais se assentaram as suas bases econômicas:

É hoje evidente que a herança africana marcou, em maior ou menor grau, segundo as regiões, as maneiras de sentir, pensar, sonhar e agir de certas nações do hemisfério ocidental. Do sul dos Estados Unidos ao norte do Brasil, passando pelo Caribe e pela costa do Pacífico, as contribuições culturais herdadas da África são visíveis por toda parte; em certos casos, inclusive, elas constituem os fundamentos essenciais da identidade cultural

de alguns dos elementos mais importantes da população⁴⁹ (M'BOW - UNESCO, 2010, p. 437).

Em determinados momentos da história, o que é evidente para alguns, pode se tornar uma imagem equivocada para outros, e parece estranho pensar os países citados acima sem a influência cultural africana. As contribuições trazidas para tais países os tornaram ricos em vários sentidos. Isso é fato inegável. Mas hoje, a quem interessam as riquezas culturais africanas? Por que e para que insistir em trazer à tona o potencial cultural de África?

⁴⁹ Por M. Amadou - Mahtar M'Bow, História geral da África, IV: África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 896 p.

3. RACISMOS: FATOS E CONTEXTOS

3.1 Raça-Racismo: entre ditos e escritos sobre as relações raciais no Brasil

“se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.”

(MOURID BARGHOUTI)⁵⁰

De acordo com D’Adesky (2006, p.29), “o termo racismo é de origem recente, Surge nos anos trinta do século XX com o fortalecimento do nazismo na Alemanha e a promulgação das leis discriminatórias de Nuremberg”⁵¹. Isso não quer dizer redução das tensões entre os seres de diferentes características fenotípicas como forma de hierarquia entre pessoas. Ainda de acordo com o autor, a invenção da raça como diferenciação entre pessoas surgiu ainda no século XVII quando a sociedade ocidental baseou-se em suposições científicas para hierarquizar pessoas com base nas características advindas da fenotipia.

Hall (2006) define raça como um conjunto que organiza as formas de falar dos aparelhos de representação e procedimento sociais que utilizam “um conjunto pouco específico de diferenças físicas, como cor de pele, textura de cabelo, como marcas simbólicas”, com a finalidade de diferenciar socialmente um grupo do outro. E são exatamente estas características fenotípicas que servem como elementos de acentuação da inferiorização dos negros. Também para o autor, a raça é uma

⁵⁰ Escritor palestino que escreve romances e contos principalmente sobre os intermináveis conflitos entre Israel e a Palestina.

⁵¹ As promulgações das Leis de Nuremberg retiraram dos judeus a cidadania alemã e os declaram implicitamente como raça inferior.

categoria discursiva e não uma categoria biológica. Dizendo de outra forma, não existem raças humanas. Se isso é fato, por que discutir?

Exatamente porque a prova da inexistência de raças biológicas não foi suficiente para que negros e brancos tivessem direitos iguais, mesmo diante de políticas universalistas que postulam tal igualdade de direitos. Sobre essa questão D'adesky, (2001, p.13) tem o seguinte pensamento.

[...] a não-cientificidade da noção de raça não é, de forma alguma, um obstáculo a seu emprego. Ela pode muito bem ser encontrada tanto nas áreas ideológicas e políticas, nos estudos sociológicos e antropológicos, como em seu uso na língua corrente. É que a ideia de raça, minimizada como critério científico pela biologia, mantém-se como categoria de referência e de hierarquização na sociedade contemporânea. Ela remete simbolicamente, fantasmagoricamente, às obscuras forças do instinto, do sexo e do sangue. Ela alimenta as paixões, os preconceitos dos indivíduos, daí estar sujeita às manipulações e ao casuísmo dos discursos ideológicos.

Dentre os diversos autores que escrevem sobre o conceito de raça, grande parte deles o faz a partir da crítica ao conceito defendido pelos estereótipos atribuídos aos seres humanos pelo Conde Arthur de Gobineau. Em visita ao Brasil, o conde chegou a se referir à população brasileira como "Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia" (RAEDERS, 1988, p. 96). O Conde já havia feito estudos e suas convicções eram de que entre brancos e negros existiam diferenças implacáveis.

Negros: seu caráter de animalidade aparece impresso na forma da sua pélvis e na frente estreita - Têm capacidade intelectual medíocre ou nula – não têm aversão a nenhum alimento ou odor – comem com excesso - possuem instabilidade de humor e pouco apego à vida alheia – matam por gosto de matar – possuem menos vigor muscular – suportam menos a fadiga.

Branco: possuem inteligência enérgica e reflexiva; sentido de ordem e gosto pela liberdade – sentem hostilidade pela organização formalista do tipo da dos chineses e igualmente contra o despotismo característico dos negros (seu único freio) – possuem amor singular pela vida – quando são cruéis o são com consciência ao contrário dos negros que não possuem discernimento suficiente para classificar seus atos do ponto de vista moral - são capazes de morrer por um ideal. Possuem noção de honra e de ideal invilizador atributos absolutamente desconhecidos pelos amarelos e negros. (GOBINEAU apud MOUTINHO, 2004, p. 59).

Para Schwarcz (2007) o saber sobre as raças, com base no darwinismo implicou em um ideal político, em um diagnóstico sobre a submissão e também na possível eliminação das "raças inferiores", se converteu em uma espécie de prática avançada

do darwinismo social⁵², cujo objetivo era a formação de uma produção eugênica.

Ainda com a mesma autora, essa ideia foi reforçada pelo diretor do Museu Nacional, João Batista Lacerda, quando declarou em Congresso Internacional em 1911, que "o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução" (p.137). Para ele, o branqueamento era a solução para evitar o atraso do Brasil frente aos países europeus. A desvantagem do Brasil seria em função do escurecimento da população pela mistura de raças.

O darwinismo social criou a ideia de que era impossível existir um negro inteligente e um branco menos inteligente que um negro, se isso acontecesse seria uma eventualidade. Um negro nunca teria condições de superar um branco, principalmente em atividades que fosse necessário um pensamento mais elaborado.

De acordo com Schwarcz (2007), não exatamente neste contexto, mas com base em ideias semelhantes de produção de um discurso de inferioridade, os negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos passariam a receber um novo título: de *raças inferiores* e passariam a ser classificados como "*classes perigosas*". Aliás, esse termo continua em alta, é potencializado e se atualiza nos dias de hoje quando ser negro significa ser suspeito em potencial em qualquer situação emergencial de violência urbana.

Segundo a autora, a partir de 1933, Silvio Romero⁵³, que usava a natureza para justificar suas ideias da inferioridade negra, tomava tais ideias para dizer que *o fator predominante* sobre a inferioridade da raça "é a natureza: mil anos de disciplina não modificariam o caráter do negro [...]. Não o fariam atenuar suas paixões grosseiras e violentas".

Esse pensamento, tomado como científico, bastaria para que os negros fossem utilizados como "*objetos de ciência*", pois era necessário "comprovar"

⁵² Termo criado em 1944, pelo historiador americano Richard Hofstadter, para descrever o pensamento desenvolvido entre os séculos XIX e XX a partir das ideias de Thomas Malthus e Herbert Spencer, que aplicaram as noções de "evolução" e "sobrevivência dos mais aptos" às sociedades e nações.

⁵³ Silvio Romero; positivista, crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira. No começo do século, foi um dos principais elaboradores da teoria ariana, que considera a raça branca como sendo superior às demais.

cientificamente as teorias que inferiorizavam tais grupos de pessoa, sob tais princípios, afirmando, entretanto, não terem preconceitos, mas somente o reconhecimento das diferenças.

Os seres “*objetos da ciência*” do passado foram transformados em “cobaias pretas” no presente. Podemos ver a atualização do mesmo pensamento ainda hoje, quando nos depararmos com notícias como a assinada pelo jornalista Luiz EÇA, veiculada pelo Jornal eletrônico⁵⁴ “Correio da Cidadania” em 1º junho de 2007:

A Pfizer, gigantesca multinacional do setor farmacêutico, está sendo processada criminalmente pelo governo nigeriano por testes clínicos com consequências altamente nocivas. Em 1996, durante uma epidemia de meningite em Kano, Nigéria, 200 crianças doentes foram objeto dos testes de uma nova droga da Pfizer, o Trovan. [...] a Pfizer não informou aos pais das crianças que se tratava de um teste, embora sabendo que o Trovan apresentava efeitos colaterais prejudiciais à saúde e poderia ser impróprio para uso humano, nem que existia um produto comprovado e relativamente barato, o clorofenicol. [...] muitas das crianças-cobaia morreram ou sofreram danos permanentes como cegueira, surdez e paralisia. Graças ao sacrifício das crianças africanas, o Trovan nunca foi aprovado para uso das crianças americanas.

Ainda na mesma década do ano de 1923, um pouco antes de Silvio Romero emitir suas ideias, sobre a população negra, Monteiro Lobato inaugura em seus contos e causos tudo que poderia ser dito sobre negros sem despertar tantas polêmicas. Suas ideias racistas eram diluídas na forma de literatura já que criava personagens, e não seres reais. Entretanto, foi em 2011 que suas ideias não confessáveis e sem personagens criaram e estão criando polêmicas ao serem retiradas dos “baús” em que estiveram guardadas.

A sequência de fragmentos citados abaixo, divulgados pela edição de maio da Revista BRAVO⁵⁵, ainda não amplamente discutida na/pela comunidade científica, diz muito sobre o pensamento de Lobato sobre a população negra de sua época. Em cartas enviadas a um amigo, Lobato confidencia a admiração sobre a Ku-Klux-Klan⁵⁶. A revista traz como capa uma frase emblemática do autor em questão: “País

⁵⁴ Disponível em

http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=400:eca010607&catid=21:luz-eca&Itemid=94. Acesso em 28 ago. 2010.

⁵⁵ Revista da Editora ABRIL, maio 2011. Ano 13. Nº 165. Monteiro Lobato.

⁵⁶ Organização racista Fundada em 1866 no Tennessee, Estados Unidos, após o final da Guerra Civil americana. Seu objetivo era impedir a integração social dos negros recém-libertados, como por exemplo, adquirir terras, ter direitos concedidos aos outros cidadãos, como votar.

de mestiços, onde branco não tem força para organizar uma Ku-Klux-Klan é país perdido”, cartas inéditas desvendam a relação entre o escritor Monteiro Lobato e o Racismo.

"País de mestiços, onde branco não tem força para organizar uma Ku-Klux-Klan (sic), é país perdido para altos destinos. (...) Um dia se fará justiça ao Ku-Klux-Klan; tivéssemos aí uma defesa desta ordem, que mantém o negro em seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca - mulatinho fazendo jogo do galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destrói a capacidade construtiva" (carta enviada a Arthur Neiva em 10 de abril de 1928) (LOBATO apud NIGRI, 2011, p.24).

[...]

"Nos Estados Unidos, a eugenia está tão adiantada que já começam a aparecer 'filhos eugênicos'. Uma senhora da alta sociedade meses atrás ocupou durante vários dias a front Page [primeira página] dos jornais mexeriqueiros graças à audácia com que, rompendo contra todos os preceitos da ciência e sem se ligar legalmente a nenhum homem, escolheu um admirável tipo macho, fê-lo estudar sobre todos os aspectos e, achando-o fit [adequado] para o fim que tinha em vista fez-se fecundar por ele. Disso resultou uma menina que está sendo criada numa farm [fazenda] especialmente adaptada para nursery [creche] eugênica." (LOBATO apud NIGRI, 2011, p.29).

[..]

"Mas que feio material humano formiga entre tanta pedra velha! A massa popular é positivamente um resíduo, um detrito biológico. Já a elite que brota como flor desse esterco tem todas as finuras cortesãs das raças bem amadurecidas." (carta enviada a Arthur Neiva em 15 de dezembro de 1935) (LOBATO apud NIGRI, 2011, p.30)

Segundo NIGRI (2011), que assina a reportagem sobre o pensamento de Monteiro Lobato, algumas destas correspondências foram publicadas na primeira edição do livro “A Barca de Gleyre”, datado de 1944. Para além de tais cartas, as ideias de Lobato foram disseminadas em seus livros e na criação de personagens. E ainda hoje provocam amplas discussões.

Situações como essas nos remetem a Sousa Santos (2008), quando afirma que o termo darwinismo dá o status de “superioridade” da raça branca e estigmatiza, condena e demoniza a chamada “raça inferior”. Este comportamento transforma o sistema de desigualdade entre as raças em sistema de exclusão e isso ocorre tanto na esfera nacional quanto na global.

Para o autor, o sistema de exclusão propagado e imposto pelos colonos provoca o interdito cultural, Sousa Santos (2008), da exclusão, resultado do trabalho escravo

que culminou no sistema mais perfeito de manutenção de desigualdade. Essa desigualdade produzida é camuflada pelo discurso do “novo darwinismo social”, no qual os indivíduos são levados a acreditar que são responsáveis por si mesmos.

O indivíduo é chamado a ser o senhor de seu próprio destino quando parece estar fora de controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho, mas da falta dele (SOUSA SANTOS, 2008, p.300).

Esta afirmativa pode ser usada como justificativa do discurso meritocrático, tão aclamada nos tempos atuais, principalmente quando se fala em políticas de reparação destinadas às populações marginalizadas, entre elas, os principais alvos do racismo sobre os quais se esquivam em tecer comentários.

O sentimento de rejeição em função da cor da pele afetou inicialmente os indígenas e posteriormente os negros trazidos do Continente Africano. Para entender como a prática do racismo se perpetua no Brasil, desde a colonização até nossos dias, torna-se necessário trazer à tona discussões sobre o cotidiano da vida escolar onde os atores deste cenário dizem não perceber o racismo nesta instância, como afirma Guimarães (1999, p. 129):

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira.

Hasenbalg (2005) faz uma análise sobre as questões raciais no Brasil e afirma que a grande maioria da população negra é exposta aos mecanismos de dominação de classe que afeta também outros grupos subordinados, e que estes sofrem desqualificação e desvantagem competitiva que resulta de sua condição racial. O autor cita ainda que o preconceito é um dos principais agentes causadoras da evasão escolar:

A cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho (HASENBALG, 2005, p.

191).

Nesta mesma perspectiva, Oliveira (2007) faz interrogações pertinentes acerca da expropriação imposta à população negra após seu sequestro no continente de origem - as formas de violência sofridas de forma sistemática e a rejeição a sua cultura de origem como as tradições, crenças/religiosidade, modos de vida e valores. O autor classifica a redução das manifestações culturais a guetos e à cristalização e folclorização destes, caracterizando, assim, a repulsa sutil ou vulgar destes saberes como racismo.

Guimarães (2002, p. 10) afirma que:

[...] os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe distinguindo brancos de negros (as). O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação do componente tipicamente racial na geração dessas desigualdades.

Assim Moore (2007) afirma que fomos familiarizados com uma noção de sexismo, assim como o racismo como “construção ideológica; ou seja, uma elaboração intelectual com fins políticos e econômicos, e, conseqüentemente, permeável à lógica, educação, demonstração científica, pregação ético-moral”. O autor acredita, com base em evidências históricas bem fundamentadas, em uma construção orientada, ao afirmar que:

Tanto o sexismo quanto o racismo compartilham a singularidade de serem dinâmicas determinadas e construídas *historicamente* e não ideologicamente. Por isso a gênese destes dois fenômenos não parte de elaborações intelectuais conscientes, mas de conflitos longínquos cujas origens se perdem no fundo do tempo, persistindo na consciência contemporânea sob a forma fantasmática, simbólica e atemporal. A dinâmica própria ao racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios – mesmo quando inconfessos –; infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural. Ambos os fenômenos surgiram historicamente de uma só vez, a partir de situações e condições *sui generis* e irreproduzíveis, mas que se replicaram ao longo dos tempos num processo similar ao das células do organismo dos seres vivos - a repetição idêntica da célula inicial. De modo que o sexismo é um fenômeno exclusivamente anti-mulher, e o racismo um fenômeno, inicialmente, em todo o caso, exclusivamente *anti-negro*. Contrariamente aos preconceitos, estes são fenômenos atemporais, universais e transversais (MOORE, 2007, p. 210).

Ainda para o autor, “O racista não tem necessariamente uma relação fusional⁵⁷,

⁵⁷ Sem sentido, misturado, fundido.

complementar e simbiótica com o objeto do seu ódio ou rejeição”. São as características fenotípicas dos povos negros que suscitam a aversão – “um ódio profundo, extenso, duradouro, cujas raízes se perdem na memória esquecida da humanidade e que remetem a insolúveis conflitos longínquos”. (MOORE, 2007, p. 211). E vai além à sua ideia ao afirmar que:

Em si, o ódio é parte dos sentimentos catalogados como propriamente humanos, tanto quanto o amor, a inveja, a generosidade ou a hipocrisia. No entanto, na medida em que esse ódio específico se vê concentrado em uma parte igualmente específica da comunidade humana, identificada principalmente pelo seu fenótipo, o ódio racista deixa de ser uma mera questão de sentimento ou de interação puramente afetiva entre os indivíduos para se converter em um sistema normativo da realidade social. De tal sorte, essa forma de ódio grupal, que denominamos racismo, se torna uma estruturação sistêmica que rege o destino da sociedade racializada. Portanto, [...] é inútil discutir acerca do ódio racial sem remeter aos custos e benefícios que ele implica para todos os segmentos e atores sociais que compõem as sociedades e nações historicamente racializadas.

Ainda para o autor em questão, os atos que culminam em rejeição ao outro em função da cor de sua pele, quando de cor diferente daquele a quem sua prática é direcionada, é beneficiado em todos os sentidos na esfera *econômica, política, militar, social* e psicológica. Não apenas se sente superior, como vive de forma *efetivamente superior* a aqueles a quem oprime. Desfruta de regalias econômicas e sociais que são negadas à população a que se destina o racismo. Detém um poder hegemônico, real, “na sociedade em termos globais que lhe permite reproduzir e perenizar as estruturas de dominação sócio-raciais em favor da sua prole e dos descendentes genéticos desta última” (ibidem, p. 213). A linha de usufruto do racismo é vertical-ascendente e encadeada.

Para Munanga (2006), o racismo ganha uma nova roupagem na tentativa nada sutil, porém disfarçada de inocência quando se começa a dar ênfase à *mestiçagem*. Para o autor, a mestiçagem ganha conotação a partir de dois pontos de vista, o *populacionista* e o *raciologista*. Do ponto de vista populacionista, parece ter menos implicações ideológicas que na abordagem raciologista, pois, no segundo enfoque, traria o pensamento de que os mestiços seriam resultado do cruzamento de variados tipos de “raças superiores” que resultaria numa mistura e inferiorização da raça resultante.

A mestiçagem seria um ponto de partida para o embranquecimento da população

que tornaria o Brasil "peça central da ideologia racial brasileira, embora se reconheça que todos os intercursos sexuais entre brancos e negros não foram sugeridos por esta ideologia", (MUNANGA, 2006, p. 121).

O autor cita Skidmore e afirma que para os ideais da elite "pensante", a população negra teria a mestiçagem como uma possibilidade de promoção do embranquecimento e isso seria um caminho para que o país se tornasse "menos feio" e de preferência, sem a existência de conflitos. (SKIDMORE *apud* MUNANGA, 2006, p. 122) faz a seguinte afirmação:

A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com raras exceções)... Acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. [...]. À primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso, mais cedo ou mais tarde vai eliminar a raça negra daqui. É obvio que isso já começa a ocorrer. Quando a imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção.

O processo de embranquecimento ou mestiçagem no Brasil foi um dos mais intensos da história do mundo. Patrocinado como política de governo principalmente durante o final do século XIX, teve sua interrupção oficial em meados do século passado. Segundo o autor, através destas categorias cujo conteúdo é mais ideológico que biológico, é que se adquire o hábito de pensar na inferiorização do "ser negro".

Ainda segundo o autor, os princípios ideológicos introduzidos pela ideia de mestiçamento com o intuito de embranquecer a população e com isso dar solução às *mazelas raciais* não surtiram os efeitos desejados.

Não somente porque foi abandonado em meados do século passado, mas porque havia também resistências populares às relações inter-raciais, como comprovam algumas enquetes sociológicas. Em função dessas resistências, nem todas as mestiças e todos os mestiços teriam a chance de casar com pessoas mais claras para ter filhos branqueados. Nem todas as negras e negros teriam a chance de encontrar parceiros sexuais mestiços e brancos que lhe dariam filhos mestiços, futuros candidatos ao branqueamento. (MUNANGA, 2006 p. 124/125).

O processo de miscigenação mesmo com os entraves citados acima, fez com que o Brasil se tornasse *o país mais colorido do mundo* e, nem por isso, menos racista. Diante de todos estes argumentos em torno da tríade branco/negro/índio, que serviu

de base para a construção do povo brasileiro, podem-se levantar os seguintes questionamentos: O que seria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” ou “homem de cor” num país que se vê como uma aquarela?

3.2 Racismo musicado e sob a forma de entretenimento

Brasil, meu Brasil Brasileiro,
 Meu **mulato inzoneiro**,
 Vou cantar-te nos meus versos:
 O Brasil, samba que dá
 Bamboleio, que faz gingar;
 O Brasil do meu amor,
 Terra de Nosso Senhor.
 Brasil!... Brasil!... Prá mim!... Prá mim!...
 Ô, abre a cortina do passado;
 Tira a mãe preta do cerrado;
 Bota o rei congo no congado.
 [...]
 Brasil, terra boa e gostosa
 Da **moreninha sestrosa**
 De olhar indiferente
 [...]
 Ô! Esse Brasil lindo e **trigueiro**
 É o meu Brasil Brasileiro,
 Terra de samba e pandeiro.
 [...]
 Aquarela do Brasil de /Ary Barroso

Um dos clássicos da música popular brasileira, conhecido em diversos países que falam a língua Portuguesa, traz em seus versos adjetivos pejorativos em relação à população negra brasileira. Embora a intenção da canção pudesse ser a de elevar a condição de país miscigenado ou dizer que o Brasil era um paraíso da democracia racial, seus versos cantados sem uma análise mais profunda “deixam passar” algo não tão interessante assim. O termo *inzoneiro*, de acordo com dicionário Aurélio significa *sonso, manhoso, mexeriqueiro, intrigueiro*.

O termo *sestrosa*, ainda de acordo com o mesmo dicionário, significa cacoete, mania, que tem sestro, ginga jeito de capoeirista. Uma moreninha sestrosa seria uma espécie de corpo que rebola ao caminhar e isso chamaria a atenção dos que adoram uma morena ou mulata, que se tornou “produto de exportação” tipicamente

brasileiro, imagem “vendida” até hoje em forma de pacotes de turismo sexual internacional.

Conceitualmente falando, ainda de acordo com a mesma fonte, termo trigueiro seria relativo à cor de trigo maduro, título dado a quem tem cabelos negros e pele um pouco escura, “designação irônica ou eufemística que se dá a pretos e mulatos”. Canções como esta se encaixavam perfeitamente como trilha sonora para a permanência da ideia de democracia racial oferecida por Gilberto Freire em sua obra *Casa Grande e Senzala*. De acordo com Chauí (2006, p.38), aparatos como esses, além de outros, serviam de ancoragem as ideias do *verdeamarelismo*, tese que assegurava que no Brasil não havia “lugar para luta de classes e sim para a cooperação e a colaboração entre o capital e o trabalho, sob direção e vigilância do estado”

Mudando de foco para responder/(não)responder às perguntas feitas na sessão anterior, de forma “simplista” e até certo ponto “grosseira”, sem recorrer a grandes teóricos, poderíamos dizer o seguinte: não é necessário ir longe, basta abrir os jornais de maior circulação no país ou aqueles de não tão grande circulação ou ligarmos a televisão e teremos todos estes grupos selecionados e/ou categorizados seguindo formas prévias.

Embora entendamos que as formas dicotômicas devam ser banidas de nossa sociedade, em relação à questão racial, no Brasil, infelizmente as práticas sociais acentuam essa dicotomia. Não é necessário ser um analista social pra enxergar as praticas dicotômicas. Nos jornais, brancos encontram-se “separadinhos” entre colunas sociais, políticas (ultimamente tem se tornado mais policial que política) ou científicas. Negros, em páginas policiais e esportivas, principalmente futebol, esporte que tem maior divulgação no Brasil, onde grande parte dos destaques são negros, embora muitos deles não se reconheçam como tal.

Para falar sobre a forma com que o negro está representado na televisão,

recorremos ao “autodidatismo⁵⁸” e fazemos uma análise crítica da veiculação da imagem do negro em propagandas de produtos. Na forma com que a população negra é representada nas telenovelas, na música, tomamos como empréstimo, ideias já publicadas em alguns artigos sobre a questão. Sobre a televisão, Brandão e Fernandes⁵⁹ (2007, p. 4) reforçam que:

A televisão e [...] a teledramaturgia, não intervém na realidade por meio de uma narrativa desvinculada de um projeto ideológico; ao contrário, almeja construir a realidade. Por isso, a televisão não é o espaço da narrativa do real, mas da construção do real. Sendo essa construção perpassada nitidamente por processos de controle político da realidade que objetivam homogeneizar o coletivo.

Na história da teledramaturgia da maior emissora de televisão com aproximadamente 40 anos de existência, no início de suas produções deu ênfase às novelas, as chamadas “novelas de época”, que construía seus enredos, quase sempre retratando o período colonial, onde “senhores de engenho” desfilavam suas riquezas, e, entre estas, estavam os “objetos” escravizados. Esses povoavam tanto as senzalas quanto as cozinhas, lugares obrigatórios e únicos para tais “objetos”.

O romance *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães escrito ainda sob o regime escravocrata, em 1875, tornou-se uma das obras mais conhecidas no cenário literário, não necessariamente pela leitura e sim pela adaptação de Gilberto Braga para produção de uma das telenovelas mais assistidas para a época em que foi lançada, 1976, pela Rede Globo de Televisão.

A telenovela foi uma das produções brasileiras mais vendidas para tradução em outras línguas. O autor da obra em questão, na eminência de não ter trabalho valorizado pelos leitores da época, escreve/descreve com riqueza de detalhes as características da “escrava branca” Isaura:

Acha-se ali sozinha e sentada ao piano uma bela e nobre figura de moça. As linhas do perfil desenham-se distintamente entre o ébano da caixa do piano, e as bastas madeixas ainda mais negras do que ele. São tão puras e

⁵⁸ Em função de não termos encontrado muitas pesquisas sobre o assunto, fomos fazendo nossas próprias leituras e podemos dizer que a quantidade de produtos representados por pessoas negras nas propagandas é infinitamente pequena quando comparadas à população branca. A população negra aparece em número altamente significativo em programas de governo no que se referem a saneamento básico, programas de educação, financiamento de bens pela Caixa Econômica Federal voltada às classes menos privilegiadas socialmente.

⁵⁹ Usarei estes autores para embasar os comentários sobre as telenovelas citadas nos parágrafos posteriores.

suaves essas linhas, que fascinam os olhos, enlevam a mente, e paralisam toda análise. A tez é como marfim do teclado, alva que não deslumbra embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada. O colo donoso e do mais puro lavor sustenta com graça inefável o busto maravilhoso. Os cabelos soltos e fortemente ondulados se despenham caracolando pelos ombros em espessos e luzidios rolos, e como franjas negras escondiam quase completamente o dorso da cadeira, a que se achava recostada. Na fronte calma e lisa como mármore polido, a luz do ocaso esbatia um róseo e suave reflexo; di-la-feis misteriosa lâmpada de alabastro guardando no seio diáfano o fogo celeste da inspiração. (GUIMARÃES, 1935, p. 3)⁶⁰

A rica e poética descrição da escrava branca, sofredora e abolicionista ganhava a atenção, servia para que o autor levasse sua mensagem e, ao mesmo tempo, imprimia a marca do imaginário racial da época, ou seja, a escravidão não poderia ter fim apenas pela luta dos negros, era necessária a figura do/a redentor/a, geralmente branco.

No diálogo criado pelo autor questão, ao elogiar a beleza de Isaura, sua dona desqualifica o que se origina de África: “És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano” (p. 4). Na adaptação feita há quase um século depois, assim como na obra, o diretor da adaptação também, como o autor, perdeu a chance de ousar e colocar uma atriz negra como protagonista.

A novela foi reprisada três vezes e teve seus direitos autorais vendidos a várias emissoras em vários países. Um detalhe um tanto “curioso” é que não foi colocado em discussão o processo de escravização a que a população negra era submetida, mas apenas o sofrimento e abusos causados à escrava por seu dono. A política atual que aceitava o regime escravocrata não entrava na discussão.

A canção introdutória da telenovela tornou-se um “hino” em favor do preconceito racial contra a população negra. É sempre lembrada - em forma de “brincadeira” - principalmente quando se quer dizer ao negro qual é o seu “lugar”.

Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê

[...]

Vida de negro é difícil, é difícil como o quê
Eu quero morrer de noite, na tocaia me matar
Eu quero morrer de açoite se tu, negra, me deixar.

⁶⁰ Bernardo Guimarães, *Escrava Isaura*. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

[...]
 Meu amor, eu vou-me embora, nessa terra vou morrer
 Um dia não vou mais ver, nunca mais eu vou te ver
 [...]
 Eu quero morrer de noite, na tocaia me matar
 Eu quero morrer de açoite se tu, negra, me deixar
 [...]
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê...
 (DORIVAL CAYMMI)

Embora a canção interpretada por Caymmi tenha conotação romântica, da vida que perde o sentido quando se perde a pessoa amada, o racismo não permite que ela seja cantada com tal conotação, canta-se apenas a estrofe que fala da dificuldade da vida de negro, lembrando seu lugar de escravizado, associando aos castigos sofridos por eles.

Em 2004, a mesma emissora levou ao ar a primeira novela com uma protagonista negra, O nome da novela “Da cor do pecado”⁶¹, a atriz Thais Araújo, negra, protagonizava pela primeira vez uma novela brasileira. Sua personagem era uma vendedora de ervas medicinais, (representando o senso comum) em uma feira do Maranhão, com o nome de “Preta de Souza”. A escolha do título da novela já causa certo “estranhamento”, o nome do personagem, também. Por que não Lurdes, Tereza, Anita, Débora, Maria ou qualquer outro nome considerado comum?

Ainda sobre a telenovela, “Preta” desperta a paixão de ‘Paco’⁶², jovem milionário de hábitos simples que, ao contrário de Preta, é um botânico representante do mundo da academia, do conhecimento científico. Indivíduos pertencentes a mundos distintos, porém, unidos pelo amor. Um bem montado “conto de fadas” onde o “príncipe” continua nos moldes tradicionais da literatura, veiculada pelo currículo oficial e a “princesa”, uma vez negra, não fugirá da “fúria racista” de seus *antagonistas*, “Bárbara”⁶³ e do “doutor Afonso Lambertini”⁶⁴, “pai de Paco”.

A música, o título, assim como a vinheta de abertura da novela trazem modelos típicos do imaginário social, construído ao longo da história da colonização, onde a mulher negra, a “mulata” é sempre o “objeto Viagra®” que desperta e “convida” à

⁶¹ De João Emanuel Carneiro.

⁶² Interpretado por Reinaldo Gianechinni

⁶³ Interpretado pela atriz Giovanna Antonelli.

⁶⁴ Interpretado pelo ator Lima Duarte.

prática sexual⁶⁵. A vinheta trazia um ensaio sensual de um corpo negro envolto por lençóis brancos, esvoaçantes tendo como cenário a belíssima paisagem dos lençóis maranhenses⁶⁶. As imagens formam um cenário convidativo. Pouca roupa deixava à vista as curvas exuberantes do corpo e seios à mostra.

Esse corpo moreno cheiroso e.⁶⁷
 Gostoso que você tem
 [...]
 E quando você me responde umas coisas com graça
A vergonha se esconde
Porque se revela a maldade da raça
Esse corpo de fato tem cheiro de mato
 Saudade, tristeza, essa simples beleza
Esse corpo moreno, morena enlouquece
 Eu não sei bem por que
 Só sinto na vida o que vem de você.
 (JOÃO GILBERTO).
 (grifos nosso)

Em 2005, na mesma emissora estreia a novela “A lua me disse”, novela de Miguel Falabella e Maria Carmem Barbosa. Entre as personagens, duas delas, as irmãs Latoya⁶⁸ e Whitney⁶⁹, negavam de forma absurda a cor da pele, a exemplo outras personagens, desejavam ser brancas a qualquer custo!

No ano seguinte, em 2006, a mesma emissora coloca no ar outra novela “Cobras & Lagartos”, de João Emanuel Carneiro. Esta ainda, segundo Brandão e Fernandes, (2007), mesmo que não objetivasse trabalhar a questão do racismo, traz um personagem negro, o “Foguinho”⁷⁰ que, embora tivesse construído para ser secundário e estereotipado, conquistou o carisma da audiência, não esperada pelo autor tornando-se protagonista. O crescimento carismático do personagem se deu em função da idiotização atribuída a ele, rendeu apelidos a vários meninos negros.

Sobre os papéis de subserviência representados por atores negros, poderíamos citar muitos outros. Eles têm sido como uma espécie de espelho que reflete a imagem da sociedade atual. Sobre os papéis sociais dos personagens negros,

⁶⁵ Salientamos que a ideia da mulher como objeto sexual, na mídia brasileira não se refere apenas à mulher negra, mas a mulher de maneira geral.

⁶⁶ O Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses abriga um dos maiores tesouros do litoral brasileiro, um vasto e singular deserto, coberto de dunas e uma infinidade de lagoas verdes e azuis.

⁶⁷ Música Bororo, também conhecida como da cor do pecado: Letra de João Gilberto interpretada na novela pela Luciana Melo.

⁶⁸ Interpretada por Zezeh Barbosa

⁶⁹ Interpretada por Mary Sheyla

⁷⁰ Interpretado pelo ator Lázaro Ramos.

Araújo (2000, p. 77) afirma que:

Todos eles, portanto, são obrigados a incorporar na televisão a humilhação social que sofrem os mestiços em uma sociedade norteada pela ideologia do branqueamento, em que a acentuação de traços negros ou indígenas significa a possibilidade de viver um terno sentimento racial de inferioridade, e uma consciência difusa e contraditória de ser uma casta inferior que deve aceitar os lugares subalternos intermediários do mundo social.

Um detalhe que deve ser enfatizado com relação às novelas é que elas são escritas em vários capítulos, quase sempre reprisadas, tornam-se presenças constantes nas salas das casas de várias camadas sociais durante meses. É a “mensagem” sendo enviada em “doses homeopáticas” nos horários marcados e com “eficiência” duradoura.

Poderíamos continuar citando incontáveis exemplos, como os descritos anteriormente, já que em grande parte das novelas e minisséries veiculadas pela emissora em questão, assim como pelas demais, mesmo que os roteiros sejam antagônicos, os discursos se equivalem.

Diante dos exemplos citados aqui, pode surgir a seguinte pergunta: se os negros são tão mal representados nas telenovelas, por que aceitam tais papéis? Tal pergunta pode ser respondida a partir do documentário “A Negação do Brasil”, patrocinado pelo Ministério da Cultura, produzido por um dos mais conceituados estudiosos sobre as imagens de negros nas telenovelas brasileiras, até os anos de 2000, Joel Zito Araújo. No documentário, vários atores que representaram os papéis negros mais marcantes falavam ou denunciavam o que se passava nos bastidores das telenovelas, e por que não se recusavam de maneira definitiva a participar de tais novelas em papéis caricaturados ou de subserviência.

Sobre o papel da televisão, Certeau em Josgrilberg (2005, p. 96) questiona “até que ponto ela é formadora de opinião e até onde ela depende da opinião do telespectador para produzir seus programas”. Usando a prerrogativa de Foucault, ele diz que a televisão se insere em “um aparato disciplinador e como ela se adapta consequentemente ao ‘corpo’ dos telespectadores para que o exercício do poder não se torne artificial”. O autor lança uma espécie de dúvida sobre “o que os expectadores estão fazendo com o que é produzido pela televisão?”.

A nosso ver, mesmo que aos poucos os personagens interpretados por atores negros estejam saindo das senzalas, hospícios, cozinhas ou outros papéis de subserviência, ainda há muito com o que nos preocupar a respeito das imagens veiculadas pelos elementos midiáticos. Concordando, em parte com a ideia defendida por Certeau (2005), no caso específico das telenovelas a televisão pode não estar formando opinião, mas com certeza, está reforçando o lugar social do negro na sociedade brasileira. Está conformando o que já está posto. Aliás, pensamos que já passamos do momento de nos preocuparmos com a construção de opiniões. Com relação ao racismo, tais opiniões já estão suficientemente arraigadas na *memória cultural*. A proposta da Lei 10.639/2003 é exatamente lançar mão dos instrumentos legais para que as opiniões já formadas, ao longo do tempo, sejam passíveis de desconstrução.

3.3 Racismo em forma de homenagem: boa intenção?

Mesmo diante dos incontáveis elementos da cultura africana incorporados ao nosso cotidiano desde a chegada dos primeiros negros ao Brasil, o uso da força física ainda é um dos poucos atributos considerados positivos ou de admiração de brancos em relação ao povo negro. No domingo, 08 de maio 2011, na semana em que se comemora o “Dia Nacional de Denúncia contra o racismo”, antes lembrado “Abolição da escravatura”, ao abrir o jornal “A Tribuna”, na coluna Cidade Aberta, fomos surpreendidos com o título que nos pereceu de imediato um tanto interessante: “*História de um negro que valorizou a raça*”. Nesse momento pensamos: Seria o Gustavo Forde⁷¹ ou o Luis Carlos⁷²? Ah! Mas o título está no passado! Então quem será?

O colunista Pedro Maia 2011, (p. 28), referindo-se a “Benedito Sete Léguas”, líder das lutas pelos direitos de negros do Norte do estado do Espírito Santo e Chico

⁷¹ Gustavo Henrique Araújo Forde é Doutorando em Educação pela UFES, Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do IFES (NEAB-IFES) e militante do movimento negro no Espírito Santo.

⁷² Luiz Carlos Oliveira é Coordenador do Centro de Estudos da Cultura Negra (CECUN), uma organização sem fins lucrativos. Fundada no dia 24 de fevereiro de 1983 em Vitória/ES. Atua na área do combate ao Racismo e a desigualdade sócio-racial, tendo como prioridade as áreas da educação e do trabalho.

Prego, líder da Insurreição do Queimado, no município de Serra, no mesmo estado, faz uma breve alusão: “Dois homens de valor, que souberam lutar por aquilo em que acreditavam. Merecem figurar na galeria dos heróis de sua raça”. Inicialmente nos chama atenção o caráter exacerbado da aparente falta de consenso no que se refere aos nomes dos líderes das revoltas organizadas por escravizados no Espírito Santo. No norte do estado, tem-se conhecimento, a partir de contos folclóricos (a história do negro no Espírito Santo está representada dessa forma, folclorizada), que o nome de um dos líderes seria “Benedito Meia Légua”. Afinal, são Sete Léguas ou Meia Légua? Será que se trata da mesma pessoa? Ou isso não tem importância?

O colunista continua e descreve os atributos físicos de seu personagem homenageado, que agora já não se tratava dos líderes, mas sim de um dos muito anônimos do dia a dia com os seguintes dizeres:

[...] em um passado bem mais recente, nós conhecemos um negro de valor do qual hoje pouca gente se lembra, embora tenha sido um desbravador dos caminhos que hoje formam o sistema rodoviário do Norte espírito-santense. **Seu nome verdadeiro nunca ficamos sabendo**. Porém seu apelido, Zé Coco, era cantando em prosa e verso de Norte a Sul do Estado. Tratava-se de um gigante com mais de dois metros de altura, que por muito tempo trabalhou na estiva do Porto de Vitória, quando o carregamento dos navios era feito no braço. Contavam os mais velhos que como os estivadores ganhavam pelo montante de sacas que transportavam, Zé Coco **levava três de uma só vez: uma na cabeça e duas sob os braços!** Chegamos a conhecê-lo pessoalmente quando ainda éramos moleques em Jardim América. **Diversas vezes vimos o gigante negro levantar sozinho imensos pneus dos antigos** Fenemês e jogá-los de uma só vez nas carrocerias dos caminhões. Cada pneu daquele pesava no mínimo 150 quilos, e ele fazia aquilo, sem demonstrar o mínimo esforço. Diziam que seu apelido se prendia ao fato de que **costumava esmigalhar cocos com a palma da mão** [...] (MAIA 2011)⁷³. Grifos nossos

O autor continua a descrever os atributos físicos de progresso material de Zé Coco depois de detalhar outros atributos (anexo edição completa), que a nosso ver contribuem para ridicularizar ainda mais a imagem já estereotipada do negro e que não valem ser reescritos e conclui com os seguintes dizeres:

“Foi triste o fim deste negro raçudo que marcou sua época enquanto viveu. Em meados dos anos 50, juntou suas economias e comprou um caminhão da Fábrica Nacional de Motores (os populares Fenemês), com o qual desbravou os caminhos dos cafezais de Colatina e Linhares. Depois, quando veio o asfalto e com ele a fiscalização do trânsito, começaram as dificuldades do velho Zé Coco, que **por não saber ler não** conseguia tirar a Carteira Nacional de Habilitação para continuar tocando a vida. E o gigante

⁷³ In: Jornal A Tribuna de 8/05/2011, p. 28,

negro, que com a força de seus braços e a determinação de sua raça havia aberto os caminhos para o progresso das rodovias no interior se viu proibido de usá-las. No final da década de 70 acabou morrendo, talvez por desgosto, em São Mateus, onde está sepultado. **Eis aí um exemplo de homem que deve ser lembrado.** E está sendo lembrado!” (MAIA, 2011). Grifos nossos.

Sobre essa questão, Bento (2005, p. 25) diz que “o racismo é orientado por uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores”. Nesse sentido de superioridade e inferioridade, a força física é atribuída aos negros estereotipados como tal. Diante da “homenagem” feita ao negro pelo colunista, fica a pergunta feita por (FILHO *apud* SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 91). “por que há sempre uma conotação de exotismo quando a mídia brasileira se refere ao negro, inclusive quando o elogia?”

4 HORIZONTE RACIAL

4.1 “Nunca antes na História deste país”⁷⁴:

A fundamentação teórico/científica utilizada para arraigar o discurso da incapacidade do negro de ser outra coisa além de escravizado foi disseminada pelas mais variadas vias de comunicação no pré e pós-escravização. De uma forma geral, os assuntos de brancos nas rodas escravocratas que se referiam aos negros tinham uma espécie de certeza de que a população negra era inferior e ingrata, já que não permaneceu nas fazendas depois da abolição e não continuou sendo os *braços* dos antigos patrões.

A postura desqualificante em relação aos povos africanos daqueles que aprenderam com a história, produzida sob a maestria dos que sempre os representaram, os fez decidir o que é história e o que é folclore. Com isso, os descendentes de africanos foram, ao longo dos anos que sucederam a abolição, subjugados em todos os meios de disseminação de informações que não fossem coordenadas por negros.

Nas duas últimas décadas, depois de séculos de reivindicações, iniciadas com os movimentos pré-abolicionistas que continuam até os dias de hoje com movimentos sociais ligados à questão dos negros, ou simplesmente Movimentos Negros⁷⁵, o governo parece começar a dar sinais de que a questão racial não pode ficar fora da pauta de discussões posteriores de um país que foi criado sob a desqualificação do povo que, sem ele, nunca teria chegado ao que é. Talvez o governo tenha se dado conta ainda em tempo que:

[...] não se luta contra o racismo apenas com retórica e leis repressivas, não somente com políticas macrossociais ou universalistas, mas também, e, sobretudo, com políticas focadas ou específicas em benefício das vítimas do racismo numa sociedade onde este é ainda vivo. (MUNANGA 2009)⁷⁶

Embora que algumas discussões acerca das questões raciais tenham resultado em

⁷⁴Uma das mais conhecidas frases e mais pronunciada nos discursos oficiais do Ex. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

⁷⁵ A escrita no plural se dá em função das muitas lideranças em todo o país, que embora lutem por ideais parecidos, seus embates são feitos por muitas mãos.

⁷⁶ Resposta de Kabengele Munanga a Magnolli. Por: Kabenguele Munanga, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.afropress.com/colunistasLer.asp?id=633>>. Acesso em out. 2011.

aprovação de leis (neste trabalho citamos apenas algumas delas), e apesar de muitas delas ainda não terem sido revertidas em políticas públicas reais em favor desta população para as quais foram dirigidas diretamente, percebemos uma evolução das discussões, mesmo que de forma lenta.

Em 2001, um evento mundial funcionou como uma espécie de combustível nas discussões em defesa dos povos discriminados do mundo. Embora tenha sido ofuscada pela mídia em função do atentado às Torres Gêmeas, o World Trade Center, nos Estados Unidos da América-EUA, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, acontecida em Durban, na África do Sul, possibilitou uma ampliação nas discussões acerca das questões raciais em nosso país. Além de reconhecer a existência de discriminações em seus mais diversos aspectos, o evento conclamou os países participantes a adotarem medidas para que tais discriminações fossem freadas, conforme o artigo a seguir o demonstra.

Art: 108. Reconhecemos a necessidade de se adotar medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação. (DURBAN, 2001)⁷⁷.

Embalados pela importância das discussões feitas em tal conferência, os movimentos sociais ampliaram as reivindicações que culminaram nas iniciativas, entre as quais destacamos algumas delas referentes ao campo educacional.

A Lei 10.639/2003, aprovada objetivando a valorização da cultura africana, talvez tenha sido uma das mais importantes desde o fim do período abolicionista. Embora

⁷⁷ Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001. Realizada em Durban, África do Sul. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf>. Acessado em mar. 2011.

não aplicada em sua totalidade, a partir da aprovação desta lei, foi possível perceber um aumento significativo na realização de audiências públicas, (promovidas por parlamentares sensíveis às questões raciais ou simplesmente por terem sido pressionados por lideranças de movimentos sociais), seminários, revisão em livros didáticos ainda em processo, produção de artigos, entre outros.

Ainda em 2003, em 21 de março, é criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Neste dia é comemorado o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial com a missão de *estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País* (MEC/SEPPIR, 2003). Esta Secretaria tem, entre outros, dois objetivos que, a nosso ver, podem ser considerados os mais importantes:

Promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra;

Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial (MEC/SEPPIR, 2003)⁷⁸.

Em 10 de março de 2004, foi aprovado o Parecer CNE/CP 003/2004, conhecido na época como Parecer da Petronilha⁷⁹, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal documento se baseou em várias leis com teor parecido às que haviam sido aprovadas até aquele momento, numa orquestração histórica com outros instrumentos legais já aprovados em outras instâncias administrativas sobre tais questões.

Visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à

⁷⁸ Disponível em <http://www.seppir.gov.br/sobre>. Acesso em out. 2011.

⁷⁹ Em alusão a Pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora do mesmo, primeira mulher negra a fazer parte do Conselho Nacional da Educação (CNE). As questões raciais no Brasil são tão complexas que algumas leis são identificadas pelo nome das pessoas que respondem pelos setores que discutem a questão nas Secretarias de Educação.

igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001). (BRASIL/MEC/SECAD, 2006, p. 231-232).

Pelo exposto, além da Constituição Federal (CF) que proíbe a prática do racismo, vários estados também possuem leis próprias que regulamentam a lei federal na intenção de coibir as práticas racistas existentes em seus territórios.

Ainda em 2004, o Governador do Estado do Espírito Santo sanciona a LEI Nº 7.723/2004, que *Institui a Política de Promoção da Igualdade Racial no Espírito Santo*. Com essa lei, o Espírito Santo acenava para a intenção de acompanhar o Governo Federal na promoção de políticas públicas em favor de sua diversidade étnica. O Art. 1ª, assim como os demais, explicita essa intenção.

Art. 1º Esta Lei institui a Política de Promoção da Igualdade Racial no Estado do Espírito Santo, a fim de combater as desigualdades entre as raças e promover a igualdade racial como premissa a ser considerada no conjunto das políticas públicas do Governo do Estado, tendo como base os seguintes princípios:

- I – o reconhecimento público do caráter pluriétnico da sociedade capixaba;
- II – a igualdade racial como ideário democrático;
- III – a articulação entre todos os entes públicos, a fim de concretizar a presente política;
- IV – a consolidação de formas democráticas de gestão da política de promoção da igualdade.

Em 2008, o Governo atendendo ao movimento dos povos indígenas, altera a Lei 10.639/2003 e sanciona a Lei 11.645/2008 que, para além dos negros, inclui também os povos indígenas na discussão obrigatória nos estabelecimentos escolares.

“altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena” (BRASIL, 2008).

Ainda no mesmo ano, o Governo, depois de várias reuniões regionais com

representantes de diversos segmentos da sociedade, elabora e apresenta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei 10.639/2003. Tal Plano tem o objetivo central de:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas 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. (PNIDCNs-ERER, BRASIL, 2006, p. 24).

O referido documento tinha como eixos fundamentais o “Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais de educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismo de participação social; Avaliação e monitoramento; Condições institucionais” (p. 25). Uma das ações do referido documento foi o incentivo à criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e parceria com as Universidades Federais em vários estados da Federação.

Desde 1989 engavetado, em 2010, o projeto de criação do Estatuto da Igualdade Racial entra em pauta de discussões e ganha destaque na imprensa nacional em função dos debates acirrados e troca de acusações entre defensores da ideia da democracia racial e defensores da luta contra o racismo. O motivo desses debates acirrados foi o fato de que as questões das cotas raciais pra negros, estavam em discussão em outros setores da vida social, além dos setores relacionados diretamente à educação. Com relação ao sistema educacional, até 2009 de acordo com Munanga (2009).

Cerca de 70 universidades públicas estaduais e federais que aderiram à política de cotas sem esperar a Lei ainda em tramitação no Senado, entenderam a importância e a urgência dessa política. Acontece que essas universidades não são dirigidas por negros, mas por compatriotas brancos que entendem que não se trata do problema do negro, mas sim do problema da sociedade, do seu problema como cidadão brasileiro. (MUNANGA, 2009)⁸⁰

Os defensores da ideia da democracia racial se sentiam prejudicados, uma vez que “perderiam” vagas em outros setores além das universidades públicas estaduais e federais. Tais pessoas defendiam com veemência as prerrogativas do sistema

⁸⁰Resposta de Kabengele Munanga a Magnolli. Por: Kabengele Munanga , mar. 2009. Disponível em: <<http://www.afropress.com/colunistasLer.asp?id=633>>. Acesso em out. 2011.

meritocrático, enfatizando que o preconceito no Brasil é social e não racial e que as discussões sobre as cotas acentuaria o racismo. Em seus discursos, era possível perceber a falta de conhecimento sobre a história do negro no Brasil. Depois de modificado o artigo que possibilitava a efetivação do sistema de cotas em outros setores fora da educação, a LEI Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial é sancionada.

Nas disposições preliminares, o documento assegura o reconhecimento de que o Brasil é um país racista e discriminatório:

[...] Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; [...] (LEI Nº 12.288, 2010).

Reconhecendo que as questões raciais são questões de ordem mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), em sua 65ª reunião plenária de 18 de dezembro de 2009 proclama:

[...] o ano que será iniciado em 1º de janeiro de 2011 Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes, tendo em vista o fortalecimento de ações nacionais e a cooperação regional e internacional para o benefício das pessoas de descendência africana, para que elas gozem de direitos econômicos, culturais, sociais, civis e políticos, da participação e integração em todos os aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade e para promover maior conhecimento e respeito sobre sua herança cultural [...] (Nações Unidas A/RES/64/169).

Em 2011 a organização divulga um selo⁸¹, que marca a homenagem aos afrodescendentes. Nesse mesmo ano, em 10 de novembro Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra trazendo em seu artigo 1ª a seguinte redação: *Art. 1ª* “É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares.”

⁸¹ Utilizado por nós na capa deste trabalho dissertativo.

Paradoxalmente, os mesmos movimentos que suscitaram, teoricamente, uma abertura maior com relação às possibilidades de ampliação de políticas públicas, voltadas para a população negra, reacenderam também as reações contrárias às possibilidades de promoção desse povo. As leis aprovadas e sem uma real efetivação nos faz acreditar na possibilidade de efetivação, nos fez ascender de invisibilidade total a uma *visibilidade subalterna*⁸².

Lamentavelmente, a julgar pelos tipos de mensagens ainda veiculadas no nosso tempo acerca das relações raciais, tem-se a certeza de que, embora considerados “casos isolados”, os conflitos raciais estão longe de ser resolvidos. Crianças são atacadas nos seus processos de subjetivação, umas para a arrogância, outras para a inferiorização, com ataques que chegam tanto da forma mais “branda” como de forma mais perversa, como no exemplo exposto a seguir:



Foto 4: O muro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes, no Limão, Zona Norte de São Paulo. Foto de Ayrton Vignola. **Fonte:** Jornal Eletrônico⁸³ Estadão.com.br.

Segundo a reportagem do Jornal Eletrônico⁸⁴ Estadão.com.br, a escola foi pichada. De acordo com a diretora da escola, a pichação foi “uma reação às ações afirmativas pela igualdade racial desenvolvidas desde o início do ano entre os alunos”. De acordo com a reportagem, a “escola em questão tem 430 alunos, com faixa etária entre 4 e 6 anos, divididos em classes da educação infantil 1 e 2 (pré-

⁸² Termo utilizado por Nilma Lino Gomes em Sessão Especial no seminário REDES, realizado na UERJ em 2010.

⁸³ Disponível, em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impressoescola-e-pichada-com-suastica>>. . Acesso em: 5 mar. 2011.

⁸⁴ Disponível, em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impressoescola-e-pichada-com-suastica>>. . Acesso em: 5 mar. 2011.

escola). “Durante este ano, as questões raciais têm sido discutidas com as crianças, como parte do projeto pedagógico”. Durante a semana em que se intensificaram as ações em função da aproximação do mês da consciência negra, a pichação apareceu.

A **cruz gamada**⁸⁵, embora não seja símbolo da nossa cultura miscigenada, se faz presente em uma escola pública onde, no Brasil presume-se estudar alunos brancos e negros. Tal símbolo parece marcar/demarcas os espaços onde negros, 123 anos depois da abolição da escravatura, ainda não são bem vindos.

⁸⁵ Sinônimo da suástica, símbolo do nazismo.

5 ENTENDENDO O SENTIDO DA PESQUISA

[...] Minorias étnicas continuam a ser desproporcionalmente pobres, desproporcionalmente afetadas pelo desemprego e desproporcionalmente menos escolarizadas que os grupos dominantes. Estão sub-representadas nas estruturas políticas e super-representadas nas prisões. Têm menos acesso a serviços de saúde de qualidade e, conseqüentemente, menor expectativa de vida. “Estas, e outras formas de injustiça racial, são a cruel realidade do nosso tempo; mas não precisam ser inevitáveis no nosso futuro”. (KOFI ANNAN, 2001, p. 5)⁸⁶.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil ocupa o décimo quarto lugar entre os países da América Latina com maior número de analfabetos. Nesse total, inclui-se 9,7% da população sem nenhum nível de escolaridade, sendo que, desse percentual, a maior concentração é de 13,3% dos pretos, 13,4% dos pardos e 5,9% de brancos analfabetos (IBGE, 2010, SIS, 2010, p. 238). Tais dados demonstram que o nosso sistema educacional é excludente e discriminatório. Em especial, pobres e negros (soma de pretos pardos), são os mais discriminados entre os discriminados.

Nos últimos anos, os estudos elaborados sobre a questão racial estão se tornando recorrentes, e, aos poucos, têm chegado à escola. Gomes (2005) define a escola como uma instituição onde se aprende e se compartilha, não apenas os saberes formais, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, idade, entre outros. Essa recorrência se dá principalmente em função do atendimento ao disposto na Lei 10.639/2003, resultado de anos de luta dos Movimentos Sociais Negros em reação ao grande número de estudantes afrodescendentes presentes nas estatísticas de reprovação e evasão escolar, assim como na reação à existência de práticas e concepções racistas na escola.

A referida lei institui a obrigatoriedade de trazer para a escola saberes acerca do Continente Africano que possam levar a discussão e minimização dos efeitos negativos da *hierarquização dos saberes*, produzida pelo currículo oficial, eurocêntrico, entendido na perspectiva de Quijano (2010, p. 86), como sendo “não

⁸⁶ Secretário Geral da ONU, em conferência realizada no Chile em mar. 2001.

exclusivamente dos europeus, ou apenas dos dominantes, mas também no conjunto dos educados sob sua hegemonia” tem impedido o diálogo com os diversos saberes trazidos pelos africanos.

Discutir a questão racial no cotidiano escolar no Brasil é antes de tudo, uma tarefa um tanto difícil em função, principalmente, da negação do racismo entre/para/com os envolvidos e do silenciamento que costumeiramente impede que as conversações sobre essa questão avancem. Sobre esse silenciamento, Gomes (2005, p. 47) afirma que: “Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo [...], mais o racismo existentes no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”.

De acordo com a autora, a maneira com que os processos educacionais têm sido conduzidos no Brasil, durante e depois da “extinta” escravização, pela elite dominante, tem causado um efeito “anti emancipatório” à população negra, garantido por um currículo eurocêntrico. De acordo com Moreira e Silva (1995), essa ideia se perpetua em função de termos um currículo implicado em relações de poder e transmissor de “visões sociais particulares e interessadas”, sustentado por uma grande carga ideológica.

Entendemos o currículo na perspectiva de Ferraço (2007, p. 75) ao dizer que:

[...] currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán, pressupõe *a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados*. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.

Os silenciamentos sobre as situações de desigualdade de direitos a que os grupos desprivilegiados da sociedade, entre eles os negros, são submetidos, deixa os que se recusam a comentar tais assuntos numa posição de incômodo e, ao mesmo tempo, confortável. O não falar geralmente vem acompanhado da negação da existência das condições de desigualdades. Entre professores e demais elementos da sociedade, não raramente se ouvem dizer que o racismo é uma invenção de negros mal resolvidos com complexo de inferioridade.

Para Sousa Santos (2006), tal pensamento embasa-se na arrogância que impera nos altos escalões da esfera de poder.

A modernidade ocidental foi simultaneamente um processo europeu, dotado de mecanismos poderosos, como a liberdade, igualdade, secularização, inovação científica, direito internacional e progresso; e um processo extra-europeu, dotado de mecanismos não menos poderosos, como o colonialismo, racismo, genocídio, escravatura, destruição cultural, impunidade, não-ética da guerra. [...] Assim se naturalizou um sistema de poder, até hoje em vigor, que, sem contradição aparente, afirma a liberdade e a igualdade e pratica a opressão e a desigualdade. [...] nesse sistema de poder, os ideais republicanos de democracia e igualdade constituem hipocrisia sistêmica. Só quem pertence à raça (**não biologicamente falando**) dominante tem o direito (e a arrogância) de dizer que a raça não existe ou que a identidade étnica é uma invenção [...] os ideais republicanos da democracia e da igualdade constituem uma hipocrisia sistêmica. O máximo de consciência possível desta democracia hipócrita é diluir a discriminação racial na discriminação social. Admite que os negros e os indígenas são discriminados porque são pobres, para não ter de admitir que eles são pobres porque são negros e indígenas. (SOUSA SANTOS, 2006) (grifo nosso).

Ainda sobre o silenciamento sobre a questão racial no contexto escolar, Franco (2008, p. 85) afirma que “Os pais e professores calam porque não têm subsídios para se posicionar; e, essa ausência de posicionamento faz com que o aluno branco se sinta superior e o aluno negro seja considerado inferior”. Para a autora, essa é uma questão altamente complexa, uma vez que o “silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e, mesmo, a aceitação velada da superioridade de uns em detrimento de outros”.

Essas perspectivas nos autorizaram a discutir o racismo no espaço escolar onde, mesmo diante de tantas evidências contrárias, a ideia da democracia racial ainda se faz presente. Essa discussão é, antes de tudo, uma tarefa urgente e necessária. Isso justifica a nossa “invasão” no espaço chamado escola. Nesse espaço, mesmo estando em uma proporção altamente representativa, estudantes negros ainda não estão encontrando elementos que possam contribuir positivamente para a construção de suas subjetividades.

5.1 Contextos da pesquisa: entre a riqueza do mar e a “pobreza” do rótulo

Muito em breve vai sair uma notícia,

De um povo que desapareceu!
 Era um povo muito humilde,
 Que aqui muito sofreu!
 Esse povo era o povo de Deus!
 Onde está aquele povo barulhento?
 Onde está que não se vê nenhum irmão!
 Muitos com voz de lamento
 Vão dizer neste momento,
 Aquele povo foi-se embora pra Sião!
 (CECÍLIA DE SOUZA⁸⁷)

É nesse contexto religioso e, com essas palavras pronunciadas numa melodia triste como fundo musical que o documentário sobre o bairro São Pedro, produzido por Hamilton de Almeida, em 1983, foi apresentado ao Brasil sob o título *Lugar de toda pobreza*. Na época, São Pedro se constituía como um lixão. Nele mulheres, homens e crianças de várias idades, em sua maioria, pretos e pardos, disputavam a “comida/lixo” com porcos e urubus, entre o vai e vem dos caminhões que para ali se destinavam, levando o que não era mais necessário aos moradores de outros bairros de Vitória.

De acordo com Andreatta (1987), na obra *Na Lama Prometida a Redenção*, o bairro São Pedro, apesar da miserabilidade com que é apresentada no documentário, nasce da esperança e da persistência do povo que vinha de outras regiões do estado em busca de melhores condições de vida, à procura de emprego. Muitos vinham com a expectativa de conseguir trabalhar na Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), como não conseguiam, restava-lhes procurar formas alternativas de sobrevivência, como o recolhimento de materiais recicláveis, entre os dejetos que para ali eram transportados.

Era um povo muito humilde, que aqui muito sofreu!

Ainda segundo a autora, os catadores de São Pedro recolhiam matérias recicláveis como plásticos, metais e derivados, para vender às indústrias que recolhiam esse tipo de material. Com o tempo, se organizaram e, depois de serem explorados por atravessadores, organizaram uma greve e formaram a Associação dos Catadores de Papel de Vitória, (ACPV), uma espécie de cooperativa com mais de 500 catadores

⁸⁷ Compositora de música evangélica.

cadastrados. Com relação à exploração, era a pobreza material sendo explorada pela pobreza moral.

Os catadores, inicialmente, iam ao local apenas para recolher aquilo que julgavam necessitar, aos poucos, porém, muitos começaram a montar suas casas, com materiais recolhidos no próprio local e se tornam moradores definitivos. Outros permaneciam no local apenas durante o dia, retornando a seus bairros de origem, geralmente na periferia de Vitória durante a noite.

Depois que o referido documentário foi exibido, eternizando a história de miserabilidade do povo que para ali se dirigia, por falta de alternativas, muitos olhares se voltaram para aquele “lugar”, que mais tarde se tornaria um bairro/região. Aos poucos o lugar de toda pobreza foi deixando de receber o lixo de outros bairros. Com o aterramento, o lixão foi desaparecendo. Para o aterramento, era usada a terra trazida de outras regiões que precisavam crescer. Os barracos, antes provisórios, foram mudando de lugar, pois era necessário mover-se para que o aterramento acontecesse.

Depois do aterramento, seus antigos moradores e outros, não tão antigos foram, aos poucos, construindo suas casas. Os alicerces, mesmo sendo fundados sobre o que antes fora uma montanha de lixo, jogados sobre parte do mangue, onde construíam a palafitas, agora eram mais sólidos. Segundo uma moradora antiga da região, morar em São Pedro antes era uma vergonha necessária para aqueles que não tinham outra alternativa de moradia, só iam para lá pessoas sem a menor perspectiva de trabalho. Hoje, mesmo com todos os problemas que o bairro ainda enfrenta, pessoas escolhem São Pedro como forma de investimento.

Esse povo era o povo de Deus!

Em “nome de Deus”, um dos visitantes mais ilustres recebidos pelo bairro foi o Papa João Paulo II em 1991, (quase uma década depois do lançamento do documentário). Segundo Rangel (2009, p. 36), tal visita chegou a ser considerado um marco para que o poder público pudesse voltar seus olhos para o bairro.

A visita do Papa João Paulo II, em 1991, foi um divisor de águas. Segundo alguns moradores, os holofotes se voltaram para São Pedro. Houve uma pressão da Igreja para que se fizessem investimentos, inclusive o próprio Papa doou uma quantia em dinheiro para os moradores. Sem dúvida, a visita possibilitou uma intervenção mais sistemática do Poder Público na região, inclusive fortalecendo os movimentos sociais.

São Pedro passou por muitas transformações. Mesmo que tenha sido formado a partir da pobreza, “tornou-se rapidamente um lugar bastante rico do ponto de vista das possibilidades de compreensão das contradições presentes em uma sociedade excludente”. (RANGEL, 2009, p. 26).

Onde está aquele povo barulhento?

O bairro abriga hoje um grande número de igrejas, de várias denominações religiosas. Algumas surgiram junto com os barracos e acompanharam seu crescimento. Segundo Andreatta (1987), as igrejas eram construídas em regime de mutirão por fiéis de denominações diferentes. Era a solidariedade driblando as diferenças religiosas. O “povo barulhento” (me refiro às músicas evangélicas) que abre o documentário, não mais com a mesma letra, ainda se pode ouvir ao se caminhar pelas ruas do bairro, aliás, em alto e bom tom.

A música única e repetitiva do passado deu lugar a uma variedade de outros sons. O “povo barulhento” se multiplicou, se atualizou, foi afetado pela tecnologia, ganhou decibéis e divide espaço com outros ritmos, típicos dos chamados bairros populares. Além das igrejas, surgiu também um grande número de bares, que embora seus donos não façam parte do “povo barulhento”, os sons, hábitos e frequentadores embalam a tensão que ocorre no dia a dia dos moradores.

Embora tenha crescido em extensão territorial e densidade demográfica, os serviços públicos não acompanharam o crescimento na mesma proporção. A região ainda requer investimentos na área de saúde, saneamento, segurança, (considerada um dos problemas mais graves, em função do crescimento do número de usuário de drogas ilícitas) e educação.

Mesmo com tantos e graves problemas a serem resolvidos, o bairro em pouco

lembra o antigo lixão da década de 80.



Foto 5: Região de São Pedro na década de 80⁸⁸

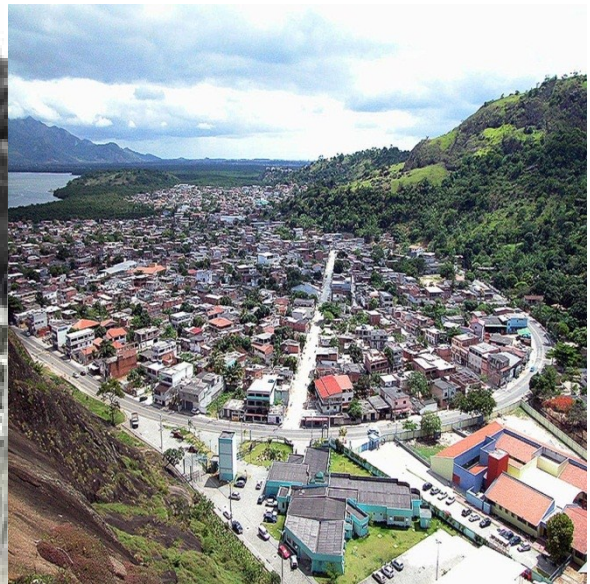


Foto 6: Região da Grande São Pedro atual⁸⁹.

Localizado entre o mar e uma parte de montanha, o bairro foi aumentando, transformou-se e recebeu o título da *Região da Grande São Pedro* com todas as vantagens e desvantagens comuns a todas as regiões periféricas de todas as grandes cidades. A região formada pelos bairros Condusa, Conquista, Ilha das Caieras, Nova Palestina, Redenção, Resistência, São José, São Pedro I, São Pedro II, São Pedro III, São Pedro IV, São, Pedro V, Santo André, Santos Reis.

Dos bairros citados na formação da Região, Ilha das Caieiras, passou a ser conhecida nacionalmente e se tornou um dos “pontos obrigatórios” para turistas e moradores da região de Vitória que querem saborear a Moqueca Capixaba, prato típico do Espírito Santo, conhecido no Brasil e em outras partes do mundo. Além da Moqueca, o pôr do sol na Ilha das Caieiras é um dos mais belos de Vitória.

Em 2011, a Escola de Samba capixaba, Andaraí, homenageia São Pedro como o enredo “Andaraí canta São Pedro: A terra sonhada era mangue, na lama prometida, a redenção! Luta, é a riqueza do lugar de toda bravura”. O enredo foi baseado no livro citado no início desse capítulo. O enredo fez um contraponto ao exposto pelo documentário “*lugar de toda pobreza*”. Levou pra a avenida a bravura do povo que resiste às adversidades encontradas no passado e presente com uma perspectiva

⁸⁸ Fonte: <http://www.aloisiovarejao.com.br/adm/cadastro/clientes/7069/images/sao-pedro-lixo.jpg>

⁸⁹ Fonte: http://midia.folhavoria.com.br/img/lib/2012/07/grande_sao_pedro_vitoria__ab6616c505.jpg

positiva de futuro. As cores, traços e formas utilizadas pelo carnavalesco Marco Antonio Oliva, deram uma ideia da potência de vida que pode existir no lugar que, assim como o enredo, pode ser sinônimo de redenção.

Foi nesse contexto, e incentivados pela proposta de Rangel (2009, p. 26) quando diz: “[...] é preciso acreditar nas possibilidades de construção de um projeto de sociedade que promova o reconhecimento às camadas mais pobres da população, sobretudo que tenha um compromisso ético-político com a escola pública”. Nessa região em que realizamos nossa pesquisa.

5.2 Escola pesquisada

A EMEF “Resistência”⁹⁰, localizada no bairro São Pedro III no município de Vitória, ES, atende a estudantes de 1ª a 8ª série. Com poucos professores efetivos, muitos contratados, tem aproximadamente 730⁹¹ estudantes matriculados e se organiza em dois turnos: matutino e vespertino, com a seguinte caracterização:

a) Matutino: neste turno estão matriculados 349 estudantes. Funciona de 07h00min as 12h00min. Tem 12 salas de aula para atender 11 turmas de estudantes do Ensino Fundamental, com sistema de sala ambiente⁹² (1ª a 8ª/9ª série/ano)⁹³. Uma destas salas é destinada aos planejamentos dos professores por disciplina de acordo com projetos pedagógicos e outras atividades como reuniões de conselhos de classe, apoio ao programa de tempo integral, entre outros.

b) Vespertino: neste turno são atendidos 381. Funciona de 13h00min as 18h00min com 12 salas de aula para atender 12 turmas de estudantes do Ensino Fundamental (1ª a 8ª/9ª série/ano), também com sistema de sala ambiente.

⁹¹ As informações em destaque nesse item foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola com dados de 2010 e 2011.

⁹² Nesse tipo de sala, o professor permanecesse na sala organizada de acordo com a disciplina enquanto o aluno muda de sala ao termino de cada aula.

⁹³ A escola esta no sistema de adequação à Lei nº 11.274/2006 Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade

A estrutura física da escola é boa, porém necessita de reformas e ampliação urgentes, para que possa atender às novas demandas da Jornada de Tempo Integral e o programa Escola Aberta⁹⁴, pois durante essas atividades a circulação interna se torna prejudicada. Por questões de segurança, a escola tem muros altos, telas de proteção e grades em quase todos os espaços. Na entrada, guarita com vigilantes que controlam a entrada e saída de estudantes e visitantes.

Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola é formada basicamente por estudantes de classes sociais empobrecidas, majoritariamente pretos e pardos e caracteriza seus estudantes como “sendo oriundo de famílias que se deparam diariamente com situações de risco social, abandono intelectual, trabalho infantil e outros”⁹⁵. Segundo conversa com a coordenadora e pedagoga de um dos turnos, “a escola recebe as mais variadas pessoas, filhos de prostitutas, pastores, traficantes, domésticas, de tudo que é tipo de gente”. Essa colocação evidencia a classificação a que os estudantes são submetidos e a maneira como são vistos.

Nos quesitos gênero/cor/raça, a escola fica completa com os seguintes números: **Feminino:** *brancas* (24,0%), *pretas* (8,52%), *pardas* (63,04%). Somando as estudantes pretas e pardas temos um total de 71.56%⁹⁶ negras declaradas.

Masculino: *brancos* (22,65%), *pretos* (8,83%), *pardos* (64,36%). Somando os estudantes pretos e pardos temos um total de 73.19% negros declarados. Assim, se e incluirmos aqui aqueles que não se declaram teríamos, certamente, um número de negros muito maior.

Entre esses números, estão 12 estudantes com necessidades especiais, dos quais 04 com deficiência física, 04 com deficiência mental e 04 estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Desintegrativo da

⁹⁴ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno (MEC).

⁹⁵ Informações contidas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

⁹⁶ Os números de brancos e negros não totalizam 100% em função disso, acreditamos, hipoteticamente, que foram não foram contabilizados os que não se declararam, tanto para feminino quanto para e masculino.

Infância (TDI), classificado como psicose infantil. Percentualmente representam 1,60% do total de estudantes da escola. Nos dados de 2010 somam 25% de estudantes com defasagem idade/série, confirmando a média nacional de acordo com o Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o último resultado divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a escola está classificada da seguinte forma: de 1º a 5º ano, média de 4,2⁹⁷, um crescimento de 0,2 em relação à avaliação anterior. De 6º ao 9º ano, média 3,6, uma queda de 0,7 em relação à avaliação anterior. Para que a escola seja considerada de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma nota mínima de 6,0. Significando que o índice de aprendizagem dos estudantes está abaixo dos índices mínimos exigidos pelo Ministério da Educação.

5.3 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada no último quadrimestre de 2010 e primeiro quadrimestre de 2011 constituiu-se como de uma investigação qualitativa, com base na cartografia, que envolveu a pesquisa bibliográfica/documental e pesquisa de campo, como movimentos coengendrados, onde buscamos cartografar os modos de subjetivação dos estudantes negros das séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos também, cartografar os elementos que contribuem para permanência e atualização do racismo *entre/para/com* os mesmos, nas relações que se estabelecem *no/do/com* o cotidiano escolar.

Para embasar teoricamente nossa pesquisa, buscamos apoio em obras de autores como Rolnik (1989), que em consonância com Machado (2007, p. 2), caracterizam a cartografia como “uma postura, um princípio ético-estético-político frente ao pesquisar que produz ressonâncias no processo de construção da pesquisa”.

Dialogamos também com Kastrup (2002) que detalha a metodologia com base na

⁹⁷Análise a partir dos dados divulgados pelo site: <http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola.org.br>. Acesso em 25 de setembro de 2011.

cartografia como sendo uma metodologia não engessada. A autora afirma também que um projeto com base na cartografia é elaborado e reelaborado na medida em que ocorrem alterações no desenhar das forças presentes no campo da pesquisa.

A cartografia não é um método que vise apresentar uma análise exaustiva ou totalizante, mas busca circunscrever um plano coletivo de sentido, sistemas de signos [...] que não desenham uma identidade ao invés disso, possibilita detectar os elementos de processualidade do território em questão [...]. A cartografia é uma metodologia processual, que exige a paradoxal tarefa de começar pelo meio. (KASTRUP, 2002, p. 7).

Um dos pontos que nos impulsionou em direção à cartografia foi a não fixidez em relação às regras. Isso possibilita a incursão e ou eliminação de elementos e mudanças de regras ao longo do processo. Sobre a flexibilização desse modelo metodológico, Carvalho (2007, p. 6) traz a seguinte opinião:

Uma pesquisa cartográfica designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há um método capaz de captar a realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto do “rigor metodológico” das estratégias preestabelecidas. Assim tem-se como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo.

Utilizando essa metodologia dialogamos com vários atores da escola sobre as relações raciais que se estabelecem entre os mesmos. Desse modo, estabelecemos, em vários momentos e nos múltiplos espaços, aproximações e afastamentos para que pudéssemos capturar as diversas nuances que surgem durante as conversações quando, no foco das discussões estão temas relacionados à questão racial.

De acordo com Carvalho (2007) não existe neutralidade no trabalho cartográfico. Isso nos permitiu fazer intervenções em algumas situações, principalmente quando evidenciamos manifestações de preconceito racial. Para a autora, quando adentramos ao campo de pesquisa, somos inevitavelmente afetados/**afetamos** e transformados/**transformamos** durante o processo de investigação.

Na pesquisa documental, mapeamos elementos informativos, entre os quais destacamos livros didáticos, murais, acervo de literatura infantil da biblioteca, cadernos de registros de ocorrências onde constavam informações sobre o cotidiano escolar e fotografias, tiradas por nós.

Mapeamos também documentos oficiais da história do Brasil, legislações referentes à questão racial, bem como recortes das disciplinas Artes, História e Literatura (no caso da pesquisa com ênfase na literatura Infantil), indicadas como prioritárias pela Lei 10.639/2003. Tais elementos tiveram seus conteúdos analisados e, em alguns casos, discutidos em conversações com os diferentes atores da escola, com ênfase nos estudantes. Buscamos também investigar os argumentos utilizados no sentido de desconstrução diante de situações consideradas racistas entre/para/com tais atores da escola.

Procedimentalmente, para atingirmos os objetivos da proposta inicial de pesquisa, utilizamos como recursos os seguintes elementos:

a) **Observação participante:** por meio desse procedimento, levantamos informações sobre as formas pelas quais o racismo é praticado pelos atores do cotidiano escolar e quais as justificativas encontradas por eles para colaborarem como a perpetuação, bem como a atualização de tais práticas.

b) **Conversações:** as conversações foram usadas no sentido de complementar as informações obtidas em decorrência da observação participante. Buscamos compreender como a forma com os temas relacionados à escravização são problematizados nos mais diversos espaços da escola.

c) **Diário de bordo:** onde registramos as observações e os dados produzidos a partir de mídias eletrônicas (gravadores, filmadoras, câmeras fotográficas, etc.).

5.3.1 Ensaando a entrada em campo

Entendendo a escola como um espaço onde são produzidos “ruídos, sons graves, agudos, metálicos, agressivos, pungentes, gritos, sussurros e silêncios, e tem cheiros que falam de fome, de medo, de desejo, de pobreza, de ansiedade, de dor e de prazer” (LINHARES; GARCIA, 2001, p. 51). E ainda, segundo a autora, a forma com que seus atores, “quando tocados, revelam suas histórias, de como foram cuidados ou abandonados”. Na escola também são produzidos os principais mecanismos de transformação de um povo e tem como função ou compromisso a

promoção do ser humano, no que se refere ao respeito à diferença, à cultura de grupos minoritários e outros aspectos com esses mesmos sentidos.

Centrando nossa ideia na discussão das questões raciais, concordamos com Gomes (2008) que diz que a escola não é a única responsável pela produção do racismo, mas dependendo de como ele é tratado, dialogado e problematizado por ela, pode sair reforçado ou enfraquecido. É nessa última prerrogativa que apostamos quando estabelecemos relações com a escola pesquisada.

Fugindo da ideia de se ter a escola como fonte de todo o mal, salientamos que nesse espaço se reproduz o que a sociedade tem como prática. A escola é engessada por mecanismos complexos produzidos pelo eurocentrismo que nem sempre estão colocados de forma explícita. Em função disso reproduz práticas sociais diferentes daquelas que se espera dela.

Essa postura etnocêntrica baseia-se na escola regida por uma organização de currículo que segundo Carvalho (2008), assim como os demais sistemas educativos, se apoiam em binarismos, fazem separações, produzem afastamentos, elegem o legítimo em detrimento daquele que considera ilegítimo. Desta forma, se coloca na contramão das teorias pós-críticas que, segundo a autora, “rejeitam a hipótese de um sujeito consciente, centrado, unitário e racionalista”. A autora define o currículo sob duas formas:

O currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido: o concebido é o formal, no Brasil o referencial curricular são os PCNs ou as propostas curriculares em níveis regionais e locais. O vivido é o que se manifesta ou não na concretização do concebido, [...] envolve relações entre poder, cultura e escolarização, representados mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar. (CARVALHO, 2008, p. 97-98).

Cumpramos ressaltar que tais perspectivas são coengendradas.

5.3.2 Nossos primeiros encontros

Nossa primeira visita à escola aconteceu quando iniciamos o trabalho de campo da pesquisa *Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do*

*currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição*⁹⁸ coordenada pela Professora Janete Magalhães Carvalho.

Nos primeiros *bons encontros* com os estudantes da escola, nas *redes de conversações*, Carvalho (2009), constatamos o que as pesquisas já confirmam: a diversidade em todos os seus aspectos está presente na sociedade e, conseqüentemente nas escolas, principalmente públicas. Como é comum em bairros da periferia, de toda grande ou pequena cidade, os estudantes se constituem em sua maioria pretos e pardos e, em contraponto, a minoria branca, numericamente falando. Essa minoria branca está representada positivamente, em grande parte dos cartazes que encontramos nos corredores de entrada da Escola “Resistência” enquanto os negros quase não aparecem nos espaços destinados à exposição de cartazes e outras mídias didáticas.

O espaço escolar, assim como na sociedade, é formado pela heterogeneidade, relacionada à crença, etnia, gênero, classe social, orientação sexual, características físicas, diferenciação cultural, idade, entre outras, de estudantes, professores (maioria branca) e demais funcionários (maioria negra). O não respeito ou não aceitação a estas diferenças resultam nas mais variadas formas de violências (física e não física), que acentuam as tensões entre os atores da vida escolar.

5.3.3 Primeiras impressões

Chegamos à escola para o início da pesquisa citada anteriormente no mês em que se comemorava, semana da Páscoa⁹⁹. Como em todo o espaço público onde o estado laico ainda não é efetivo, fomos convidados a assistir às comemorações referentes à morte e ressurreição de Cristo. A escola buscou a inovação com uma ação que pode ser considerada potente em relação à diversidade da pessoa

⁹⁸Projeto de pesquisa em desenvolvimento. Vitória/ES: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); PPGE-UFES, 2010/2013. Projeto vinculado aos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Pesquisas do CNPq: Currículos, Cotidianos, Culturas e redes de conhecimentos e Formação de professores e práticas pedagógicas – PPGE-CE-UFES. Coordenadora pela Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho.

⁹⁹ Refiro-me às comemorações do ano de 2010.

humana existente naquele contexto.

Na quadra, um aluno negro, portador de necessidades especiais representava o Cristo (personagem mais importante naquela celebração). Com as dificuldades em função de seu problema físico, carregava a cruz alusiva à via sacra com todas as estações. As estações eram representadas por cadeiras que faziam um cercado que representavam portas de casas onde o “Cristo” batia, pedia algo e não era ouvido ou atendido.

A expressão de felicidade estampada no rosto do “Cristo” era contagiante. Os colegas pareciam compartilhar com ele aquele momento tão especial. Ao questionarmos o motivo da escolha daquele aluno, uma professora empolgadamente diz que ele representava, de forma completa, o excluído na nossa sociedade, era negro e deficiente. Aqui a escola reconhece o excluído. Nesse momento reportamo-nos à escola “esperança”. Se Angeli estivesse vivendo sua infância nesse tempo presente, seu sonho desejante já estaria mais próximo de ser realizado¹⁰⁰.

Enquanto a cena acontecia, uma professora narrava todos os passos e sofrimento do Cristo que “apanhava” enquanto caminhava em direção ao local destinado à “crucificação”. Depois desta reflexão acerca da morte de Cristo, chegou a vez do Coral de Libras¹⁰¹ apresentar canções, louvores gospel que falavam da ressurreição e da vida com o ressuscitado.

Nossa mania de interrogar surgiu e mais uma vez nos perguntamos: onde estão os surdos dessa escola? De acordo com a professora do laboratório de informática responsável pelo projeto, apesar de a escola não ter matriculado estudantes com deficiência auditiva, seu projeto ajudou a levantar a autoestima de estudantes estreitando, assim as relações entre eles. Depois do projeto melhoraram em todos os aspectos na escola e na família. Para além das atividades na escola, o coral se apresenta em outros espaços, outras escolas e instituições do município. A escolha das músicas se dava em função de a professora, assim como a maioria dos

¹⁰⁰ Darei destaque todas as vezes que me reportar aos Primeiros Passos: Caminhos Anteriores à Pesquisa, parte introdutória deste trabalho dissertativo.

¹⁰¹ Para a apresentação todos os adolescentes se vestem de preto e utilizam luvas brancas para que suas mãos fiquem em evidência.

estudantes serem evangélicos.

Com relação à escolha do repertório a ser cantado e interpretado sob a forma de libras, o que antes era um bloco hegemônico onde a religião católica era parâmetro, agora se divide em duas frentes amplas que anulam outras possibilidades religiosas que não seja a fé católica e ou a fé evangélica. A fé cristã, chamada de forma distorcida de ecumenismo, é pregada de forma veemente pelas escolas públicas¹⁰². Aparentemente, a intolerância em relação aos evangélicos diminuiu, entretanto, continua a rejeição a outras possibilidades religiosas. A escola está longe de ser aquilo que propõe o Estado laico.

Após o término da celebração, fomos convidados a conhecer a escola. Ao entrar, pudemos ver um mural de aproximadamente 3,50m na parede do corredor e uma faixa afixada sobre o vidro de acesso à secretaria desejando a quem chegasse uma Feliz Páscoa! Será que Páscoa tem o mesmo significado para todos os estudantes e demais atores da escola? Será que ali só existiam católicos e evangélicos?

No corredor também estava em exposição um cartaz em homenagem ao dia Internacional da Mulher. Mais uma vez constatamos que existiam apenas duas figuras de mulheres negras em meio ao quadro repleto de figuras de mulheres brancas (modelos). A julgar pelo quesito cor das estudantes presentes na instituição, aquelas figuras estavam longe de representá-las. Será que continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os estudantes fossem um bloco hegemônico e um corpo abstrato? (GOMES, 2008, p. 26).

Mesmo nesse contexto de falta de novidade com relação às práticas do cotidiano, algo que consideramos muito importante nos chamou a atenção. Se por um lado existiam as ausências da diversidade em várias atividades elaboradas na/pela escola, por outro, naquele momento de celebração, os professores pareciam acreditar no que estavam fazendo. Dava a impressão de que existia uma vontade contagiante de fazer um trabalho bonito.

¹⁰² Cito escola pública em função de estarmos fazendo nossa pesquisa na escola pública, porém, esta prática também se faz presente em instituições de ensino particular.

As atividades elaboradas por eles, em conjunto com os alunos, tinha um nível de organização muito grande. Os professores falavam sobre os trabalhos que estavam apresentando com empolgação. No entanto, o discurso sobre o tema da comemoração/celebração, explicitava uma falta de argumentos e/ou conhecimentos teóricos com relação ao tratamento da diversidade de raça, credo etnia, cultura que habita o chão da escola.

No ano seguinte, depois das discussões feitas nos estudos quinzenais realizados nos horários de planejamentos com o citado grupo de pesquisa, foi possível verificar algumas mudanças com relação às comemorações. No corredor principal não apareceu mais o cartaz referente à Páscoa, a comemoração foi discreta e envolveu apenas os professores, restringiu-se à sala de professores e ao corredor do segundo piso, agora com cartazes bem menores.



Foto 7: Cartaz sala dos professores.



Foto 8: Mural do segundo piso

5.3.4 Ainda com as mesmas impressões

Sala dos professores

Professores e coordenadores da escola falavam sobre as dificuldades que enfrentam, não em relação a preconceitos e discriminações e, sim, com relação à violência no entorno da escola que, conseqüentemente, adentrava os portões da

escola. Não só na escola, mas em outros ambientes sociais, a questão racial continua sendo um tema que encontra uma série de dificuldades para se falar. Existe um discurso em favor da diversidade, entretanto, esse discurso enfatiza a diferença social e tenta esvaziar a questão racial. O fato de um negro acender socialmente na o afasta

Nas discussões sobre a questão racial entre professores, uma das frases mais ouvidas para justificar o não investimento argumentativo na questão racial é aquela que todos os formadores que trabalham com as questões referentes à Lei 10.639/2003¹⁰³ ouvem logo no primeiro encontro: os próprios negros se discriminam. Colocado dessa forma, a discriminação racial é vista como um problema eminentemente pessoal. Entre os professores, oito anos depois de aprovada a lei em discussão, ainda existem aqueles que não têm conhecimento sobre ela, uns sabiam que existia, mas nunca a tinham lido.

O grande desafio em lidar com as questões relacionadas ao imaginário racial na escola se dá na existência de formas “*deformadas*” com que geralmente se lida com a questão. São frequentes as piadas de cunho preconceituoso para com colegas de trabalho, sob a argumentação de ser uma expressão carinhosa para com o outro.

Não se tem a sensibilidade para perceber o desconforto explícito, na expressão facial daquele/a para quem a “*brincadeira*” é direcionada. Tais posturas são legitimadas também quando professores/as e demais atores da escola tentam amenizar atitudes preconceituosas, com discursos previamente instituídos que não fazem o menor efeito, que não levam à reflexão sobre as práticas consideradas racistas. Na escola pesquisada ainda, também, predominam os seguintes discursos:

- *Aqui na escola não tem esse negócio de diferença não, todo mundo é filho de Deus, não é ninguém melhor que ninguém, na cadeia tem branco e tem preto, tem preto bom e preto desonesto e tem branco bom e branco desonesto.* (Professora K. Diário de Campo).

¹⁰³ Lei que altera 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”. Tal lei em alguma escola e chamado de “*a Lei que fala dos negros*” em vários espaços ou ainda recebe o nome da pessoa responsável nas secretarias de educação.

- *Mesmo sabendo da luta histórica dos negros, da importância deles para a construção do Brasil, é muito difícil encontrar argumentos já que os próprios estudantes percebem onde eles, os negros, se encontram na sociedade (Professora T. Diário de Campo).*

Diante do contexto citado, cabe uma indagação. O que tem sido feito em relação aos argumentos para que sejam mais convincentes? Mesmo que as lutas da população negra sempre tenham sido levadas à tentativa de anonimato, apesar da história oficial ocultar os movimentos de resistência do povo negro, desde muitos antes da abolição, é pertinente salientar que este povo nunca aceitou passivamente tais condições, muitas foram as formas de resistência às condições a que eram submetidos.

Durante décadas, os livros didáticos de História e outras disciplinas circularam, e ainda circulam carregados de textos e imagens preconceituosas, sem que nossos professores questionassem/questionem tais conteúdos. Assim nossas subjetividades foram sendo alimentadas com doses reforçadas de “*certezas científicas*” que oficializavam a “inferioridade” dos descendentes de africanos. Essas certezas se perpetuam. A fala dos professores em momentos de desabafos no trato com as questões relacionadas à questão racial é sintomática.

Num momento de conversação acerca desta temática, um professor faz uma observação acerca da Lei 10.639/2003 que dá a ideia do quanto ainda temos que caminhar em direção a uma efetiva implementação desta lei e de outras aprovadas com o mesmo sentido.

- *Olha! Tem hora que eu fico meio perdido. O governo estabelece uma lei assim, no meio do nada, dizendo que tem que falar coisas boas sobre negro, depois de ter financiado a depreciação dessas pessoas. O governo sempre disse que a única coisa a se falar do negro é a sua condição de escravo. O que se sabe sobre o negro, além disso? E agora de onde é que a gente parte? Onde é que eu vou achar material com informações diferentes daquelas que estou acostumado a trabalhar? Por mais que eu tenha conhecimento de História, minha História é a oficial, essa que foi contada e que nos fizeram acreditar, a gente pode até trazer outras possibilidades, mas se o aluno perguntar onde está escrito? Como é que eu indico a*

fonte? (Professor J. L., Diário de campo).

Na fala do professor J.L existem algumas informações importantes que valem a pena serem trazidas para a discussão. Quando diz: “*O governo estabelece uma lei no meio do nada*”. Ele diz do seu desconhecimento em relação à luta dos Movimentos Negros em prol da população negra ex-escravizada, que desde os tempos de escravização já se rebelavam das mais diversas formas contra a condição de escravizada.

Quando o professor diz: “*Por mais que eu tenha conhecimento de História, minha História é a Oficial, essa que foi contada e que nos fizeram acreditar*” [...] *a gente pode até trazer outras possibilidades, mas se o aluno perguntar onde está escrito? Como é que eu indico a fonte?* Ele explicita as deficiências da formação de professores tanto de História quanto de outras disciplinas que não prepara professores para serem pesquisadores, farejadores de outras possibilidades para além daqueles conteúdos carregados de verdades encomendadas ao longo dos séculos pelo currículo baseado no eurocentrismo.

O currículo eurocêntrico, em vez de contemplar a efetivação de posturas pedagógicas que respeitem as diferenças, as transforma em desigualdades; dita quais conteúdos são dignos de serem ensinados e, entre os conteúdos dignos não estão as culturas dos povos “*indignos*”.

Nesse sentido, sem intenção de trazer ao texto a pedagogia da pergunta, cabe mais um questionamento: O que a formação de professores tem a ver com isso? Novamente sem intenção de dar respostas e receitas, pensamos que se faz necessário que o currículo/formação seja inaugurado pelo mundo do reconhecimento do “outro”, do se ver na condição do “outrificado”. Que vá em direção a mudanças de posturas, à quebra de paradigmas, que desmonte a estrutura construída no imperialismo da negação daqueles que não se encaixam nos modelos pré-estabelecidos, cunhados sob a forma da arrogância imperialista que prega e a exclusão daquele que, em função das “arestas” das diferenças não se encaixam no modelo e, por isso, devem ser “descartados”.

Nesse sentido, Skliar (2001, p. 18) faz a seguinte incursão:

[...] a formação de professores [...] deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. [...] Em função disto, não concordo que o professor deve se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ ela mesmo/a um reproduzidor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão.

Para Oliva (2003), o professor precisa estar entusiasmado e seduzido quanto à importância do ensino de dos conteúdos negados ao longo dos tempos. Nesses conteúdos cita a História da África, para que o tema seja tratado em sala de aula,

[...] temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. (OLIVA, 2003, p.423-424).

Segundo Josgrilberg (2005), a História¹⁰⁴ é imprescindível e ao mesmo tempo questionada quanto a sua capacidade de representar o real. Neste caso específico, o “*real*” sobre população de descendência africana tem sido construída com base no irreal e tem sido re/produzida ao longo dos séculos, “História como campo do conhecimento, tem suas próprias estratégias, as quais podem ou não ecoar algumas das estratégias de outros domínios sociais.” (p. 63).

Sob a égide eurocêntrica, o poder público se exime do cumprimento de leis e resoluções elaboradas a partir de uma necessidade, desta forma, não coloca em prática e, em consequência disso, os professores, sem a devida formação, dizem não estarem preparados para lidar com a questão racial.

Das disciplinas apontadas pela lei em questão, como sendo as principais responsáveis pela veiculação dos conteúdos referentes à História da África, nos ateremos à disciplina de História. A demanda de conhecimentos históricos e com fins de galgar outro lugar para os saberes africanos e afro-brasileiros é de fundamental importância, e infelizmente, refém da precária formação acadêmica

¹⁰⁴ Enfatizamos a disciplina de História em função de ser ela, uma das disciplinas prioritárias das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

sobre este tema.

Para Monteiro (2007) a História é de fundamental importância para a re/elaboração, construção/desconstrução de conceitos através do resgate da memória:

O Ensino de História é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual também se buscam afirmação e registro de – ou onde se desenvolvem embates entre – determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso do cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates (MONTEIRO, 2007 p. 71).

Ainda na perspectiva da história Hobsbawm (1995) reafirma a importância do historiador ao dizer que:

[...] a principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou. (HOBSBAW, 1995, p. 15).

Diante desta afirmação, podemos fazer a seguinte interlocução: com toda história de preconceito e discriminação construída e reforçada durante séculos sobre os descendentes do Continente Africano, como se dá o entendimento a respeito das questões? Quanto tempo esperar para a desconstrução dos estereótipos e derrubada dos mitos sobre tal população?

Ao chamar a atenção para o papel do ensino de História na construção e desconstrução do imaginário racial, não culpabilizamos os professores de História pelos ataques à dignidade e às subjetividades aos quais os estudantes negros são submetidos. O que questionamos é a forma com que tais grupos humanos se veem representados nos livros didáticos, murais, corredores, pátios, sala de coordenadores e diretores para onde são enviados sempre que não se “enquadram” ou quando agredem fisicamente aqueles por quem, geralmente, foram agredidas verbalmente com apelidos relacionados à cor da pele, textura de cabelos e outras características fenotípicas que lhes são próprias.

Ensinar História, assim como qualquer outra disciplina, significa dar sentido à prática pedagógica cotidiana, na perspectiva, de uma escola que promova a cidadania no

seu real sentido, que ensine para além dos mitos, daquilo que vem sendo repetido ao longo dos séculos. Que não insista na reprodução de conteúdos sem reflexão crítica do que é ensinado, mas que seja transformadora, que promova uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento. É ensinar a História da África, da cultura africana a partir de suas especificidades.

O ensino de História visto sob essa perspectiva faz-nos concordar com Simões (2004, p. 6) quando sugere que:

[...] faz-se necessário incorporar ao cotidiano escolar e mais especificamente ao ensino aprendizagem de História, o repertório de vida dos estudantes que convivem 'com diferentes ideias e formas de fazer História antes mesmo de iniciar sua vida escolar'.

A autora sugere ainda que o ensino dessa disciplina deve expropriar as concepções lineares e totalizantes, para que as histórias de vida dos atores envolvidos no processo educativo realmente façam sentido.

Que consiga ler a história do negro no Brasil com olhos, que não enxerguem apenas o tronco ou o navio negreiro, como se sua história começasse ali. Que re/signifique a História a partir da realidade sociocultural dos/as estudantes, que leve em conta os valores culturais locais, considerando que a população afrodescendente brasileira tem características culturais que lhes são próprias e precisam ser estudadas de forma mais completa, que precisam ser compreendidas e, conseqüentemente, valorizadas.

Em outro momento de conversação com dois professores, no horário de planejamento, percebemos a falta de estímulo e perspectiva dos mesmos com relação ao trabalho. Na conversação, eles se mostram completamente desestimulados em função violência presente no espaço escolar e da falta de interesse que segundo eles é geral por parte dos estudantes.

- A gente quer dar aula, mas a situação é tão estranha que os estudantes parecem mandar na escola, no professor, no diretor, na coordenadora. Eles querem ditar, se você deixar, até o conteúdo. (Diário de campo: Professor SW).

Ao ouvirmos o professor dizer que os estudantes querem ditar até o conteúdo,

acabamos fazendo algumas conexões com relação à fala do professor. Ele diz de estudantes que, embora ainda estejam submetidos às normas necessárias à organização da escola, já não se deixam dominar. Nas relações existentes na escola já não existe mais o estudante *idealizado*. As relações se estabelecem a partir de um jogo de forças antagônicas, distantes do que se pode considerar como ideais. “Muitas vezes, os estudantes fazem das ações rituais, representações ou leis que lhes são impostas outra coisa que não aquelas que o doutrinador julgava obter” (CARVALHO, 2009, p. 164).

A conversa continua. O professor SW fala como se tivesse sido, de certa forma foi, convidado a fazer um relato de experiência:

*- Aconteceu uma situação numa escola que eu fiquei chocado. No primeiro dia em que cheguei, logo me avisaram de que tinha um aluno traficante na sala. Mais tarde ele chegou a me agredir fisicamente. Quando eu vi o garoto, nem acreditei! Ele era da 4ª série, era um aluno que tinha 14 anos, tinha ficado reprovado quatro vezes. O menino era louro de olhos verdes! Olha o perfil! Com um perfil desses, ninguém imagina! Um moleque daqueles, boa pinta, era marginal. Se passaria por boa gente em qualquer lugar. Ele não tinha **estereótipo** de bandido! (Diário de campo: Professor SW). (grifo nosso).*

A fala do professor explicita a violência em suas mais variadas formas. Como se concebe um professor ser agredido fisicamente por um estudante da quarta série? Que nível de relação é essa? Como se explica o fato de um estudante de quatorze anos ainda estar na série destinada teoricamente a estudantes de nove anos? Quais conteúdos interessariam a um estudante com uma defasagem tão acentuada? O que faz com que um estudante fique reprovado tantas vezes de forma consecutiva ou não?

A violência simbólica na forma de racismo que diz quem poderia ser marginal ou “boa gente” apenas pela aparência física. É o discurso racista, classificando e identificando possíveis marginais. Nesse caso, dizendo que o *menino era louro de olhos verdes*, o louro funciona como uma forma de frustração, como se estar na quarta série aos quatorze anos e ainda ser marginal, não era uma coisa comum em um espaço de escola pública.

- *Olha o perfil. Com um perfil desses ninguém imagina! Um moleque daqueles, boa pinta era marginal, se passaria por boa gente em qualquer lugar, ele não tinha estereótipo de bandido.*

Ao dizer que o “boa pinta” se passaria por “boa gente”, o professor reproduz o discurso racista impregnado na sociedade. Para Bhabha (2007, p. 121) “o estereótipo pode ser visto com uma forma particular, ‘fixada’, do sujeito colonial que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos da qual é exercido o poder colonial”.

Embora o professor não tenha associado o negro, de forma direta, à marginalidade, seu desapontamento em função de ter dado de cara com o menino branco e louro de olhos verdes, rotulado como marginal, diz da sua concordância social em relação ao negro no Brasil. Não causaria surpresa se a fenotipia do aluno fosse oposta à vista pelo professor.

Para Villela (2003), o estereótipo já é o reducionismo, o lugar comum que identifica, classifica, e, geralmente, numa perspectiva reducionista. Para o autor, quando se refere a alguém como aquele “negro”, é como se este fosse impedido de ser, também, o homem, inteligente, rico, bonito e tantas outras coisas mais. Ao classificar, matamos a possibilidade de alguém vir a existir para além dos rótulos.

- *A sala de Educação Física da escola você tinha que entrar se abaixando e sair de ré se levantando. Na segunda semana que eu estava com os eles, cheguei à sala, li a bíblia com eles, faço isso todo dia!* (Professor SW. Diário de campo).

Ao ser questionado o porquê da leitura da Bíblia, o professor responde de forma enfática:

- *Por que eu sou evangélico e o melhor que aconteceu na minha vida eu quero que aconteça na vida deles. Eu creio que Deus pode transformar a vida das pessoas, mais do que a escola de 1ª a 8ª série. Eles já estão acostumados!* (Professor SW. Diário de campo).

O professor continua relatando sobre os efeitos da sua religião e, em seguida, descreve a forma de como foi agredido pelo aluno. E cita outro exemplo, enfatizando

a questão racial. O modo com que fala, dá a entender que o fato de ter sido vítima de agressões físicas, faz com que ele esteja sempre preparado para um possível confronto. Essa preparação inclui as orações e a leitura da Bíblia, e o revide às agressões. A pedagogia do confronto está instaurada, e nela, estão às questões raciais de forma bem demarcadas.

- Três meses depois que cheguei à escola, um dia fui para a sala, já tinha lido a Bíblia com os alunos, quando a gente já ia pra quadra, senti um cascudo vindo de fora. Sem saber o que era, eu meti a mão! Quando olho pra trás... cara! Sem preconceito nenhum, mesmo porque minha esposa é negra! Um negro do cabelo louro! Sabe? Daqueles...! Tinha sido preso por assalto à mão armada e estava numa condicional da UNIS¹⁰⁵. Cara, foi uma confusão a coordenadora chamou a mãe, eu fui conversar com ela, li a Bíblia, orei junto com ela. Ela me pedia pra não suspender o menino para ele não voltar para UNIS. E o que a coordenadora fez? Nada cara! Até a ocorrência sumiu.

Esses relatos evidenciam as tensões existentes nos espaços formais de aprendizagem. No trato com os alunos no cotidiano, a escola se transforma em um retrato fiel da sociedade, assim sendo, se a sociedade é impregnada de preconceitos, de ideias distorcidas, de falta de sensibilidade política para perceber que as diferenças não devem ser usadas como forma de exclusão, certamente esse pensamento chega à escola.

O professor não está acima do bem e do mal, ele é na escola o que é na sociedade. Suas ideias, seus pensamentos o legitimam como um ser social, dessa forma, tende a deixar fluir para a externalidade os pensamentos contrários àquilo que se espera dele, Para isso Carvalho (2009) tem o seguinte pensamento:

O professor ao chegar à escola, não abandona os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social e nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividades de algum modo instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural. Portanto, pode-se dizer que não existe escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados e significações (CARVALHO, 2009, p.163).

¹⁰⁵ Unidade de Reintegração Socioeducativa, uma unidade de internação para menores infratores localizada em Cariacica, região metropolitana de Vitória- ES.

Presenciamos muitos outros diálogos que deixavam nítidas as ansiedades dos professores em vários aspectos. Os relatos não se resumem às salas de professores e salas de aulas. As experiências narradas por eles eram as mais diversas possíveis. Encontramos professores que enfatizavam o quanto era difícil se perceber desvalorizado com relação à profissão por agentes como o governo, as famílias, os estudantes, entre outros. (impressões gerais, não identificadas por professores). Destacamos os pontos mais comuns nas falas.

- Pais dos estudantes que jogam a responsabilidade de criar seus filhos para a escola, como se o professor fosse obrigado a dar conta do que seria de responsabilidade da família.

- Governantes, na instância nacional, quanto à questão salarial e, na instância local, quando à omissão em relação aos direitos negados pelas promessas de campanha não cumpridas, pela falta de contratação de professores que, nessa escola gerou grandes transtornos. No mês de agosto ainda havia turmas sem professores em várias disciplinas.

- Estudantes, quando parecem não ter mais interesse naquilo que lhes é oferecido pela escola, que não dão importância ao que é dito para eles. A falta do cumprimento de tarefas. A sexualidade exacerbada, principalmente entre os alunos das séries/anos finais do Ensino Fundamental. Embora esse posicionamento não se generalize, é um ponto recorrente por grande parte dos professores.

Um dos fatores que mais incomoda aos professores, além da indisciplina, é o excesso de aparelhos eletrônicos, principalmente celulares que chegam às escolas. Os fones de ouvido têm sido os maiores rivais dos professores. Quando usam da maneira convencional, incomodam aos professores, quando deixam de usar, porém não desligam os aparelhos, incomodam ainda mais, principalmente quando não deixam no modo silencioso. As campanhas programadas pelos estudantes, fazem adentrar às salas as batidas repetitivas e as letras vulgarizadas, (forma vista pela maioria dos professores), de algumas músicas de gênero *funk*, a preguiça remixada do *hap*, considerada como música de preto e favelado, e as melodias religiosas, (bem menos rejeitadas), tocam várias vezes durante a explicação de alguns conteúdos das disciplinas ministradas por eles.

Ressaltamos que nesse espaço, não acontecem apenas relatos de frustrações. A sala dos professores, assim como os *lugares praticados* (CERTEAU, 1994), citados até aqui e os que ainda citaremos, são potentes em todos os sentidos. Muitas trocas de experiências profissionais e pessoais, mesmo que não intencionais, fervilham o esses espaços.

Pelos corredores

Nos desenhos fixados no corredor do andar superior da escola, vários cartazes foram afixados com frases que indicavam algumas regras para o convívio respeitoso entre pessoas, seres que vivem em sociedade. Os dizeres escritos em folhas de papel tamanho A₄, configuradas em paisagem, com desenhos xerocados, apenas com contornos, mas pintadas pelos alunos, davam destaques às seguintes frases: Devemos agradecer, não devemos gritar com os colegas, não devemos jogar lixo no chão, devemos fazer silêncio, não devemos bater nos colegas, entre outras.

Na maioria das frases e figuras, os exemplos, “politicamente corretos” eram associados às figuras brancas. Como o nosso foco de pesquisa está direcionado às questões relacionadas à diversidade cultural e às relações Etnicorraciais, direcionamos nosso zoom para estas questões.

A figura abaixo, encontrada no andar superior, onde funcionam as classes das series iniciais do Ensino Fundamental tanto no vespertino, quanto no matutino, uma diretiva dizia: *Não devemos bater nos colegas*, é um dos exemplos que chamaram a nossa atenção. Nela podemos fazer algumas leituras e levantamos algumas interrogações que podem ser compartilhadas ou não pelo leitor:



Foto 9: Cartaz. Fonte: Diário de Campo.

- a) As escolhas das figuras a serem colocadas em destaque passam por uma análise mais cuidadosa com relação às diferentes diferenças existentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola?
- b) Por que usar figuras que trazem ilustrações contrárias ao que se indica na mensagem escrita?
- c) Por que retratar alguém apanhado pra dizer que não se deve bater no colega? Ainda nesta questão, destacando a questão racial, por que a cara a ser socada teria que ser pintada de preto, já que nas outras figuras o negro não aparece?
- d) E se fosse uma criança branca socando a cara de outra criança branca, se fosse uma criança negra socando outra criança negra? Se fosse uma criança negra socando uma criança branca? Além da questão racial, enfoco a questão da violência, independente da cor da pele.
- e) Por que um quadro como esse levanta tantas perguntas? Essas perguntas são feitas por todos que o observam?

Tais perguntas aparecem em função de o nosso trabalho ser enfoque racial. Os quesitos raça/cor estão sempre presentes e provocam impactos nas relações sociais no Brasil. Os processos de subjetivação passam pelas questões raciais fazem parte do cotidiano no sentido amplo da palavra. A escola não pode mais trabalhar como se essas questões já estivessem resolvidas.

As situações descritas até aqui indicam e reforçam o pensamento que tem se tornado recorrente entre os estudiosos do currículo. Um dos grandes desafios da educação na atualidade é a elaboração de um currículo que não seja monocultural, que abandone as práticas baseadas no eurocentrismo. Que ponha na centralidade todos os atores sociais, que reflitam baseados em uma prática plural.

Nessa direção, Carvalho (2008), aponta para a necessidade de um currículo que considere a diferença como campo das possibilidades de uma política que dê um novo significado à relação psíquico-social. Aponta ainda a introdução das perspectivas das considerações socioculturais no currículo, em questão, que tem sido:

- a) baseado em contribuições várias e parciais, que não afetam o currículo praticado;
- b) aditivo, produzindo a introdução de alguns conteúdos no currículo, que

significam na prática em acréscimo de experiências interculturais de forma fragmentária;
 c) transformador, no sentido de constituir um princípio organizador, que afeta a dinâmica da sala de aula e da escola;
 d) baseado no social e/ ou no princípio de articulação da escola com a sociedade. (CARVALHO, 2008, p.110).

Sendo o currículo uma construção social, como validar os conhecimentos de forma a dividir nele o poder centrado na hegemonia entre os não hegemônicos existentes na sociedade? Como lidar com questões raciais em um espaço racializado que nem sequer se dá conta disso? Como lidar com as diferenças gritantes que atravessam, de forma arrasadora o cotidiano escolar, sem que seus atores percebam? Como trabalhar como a questão racial sem “o determinismo semântico das identidades fixas e, por isso mesmo, opressora das diferenças, com sujeitos centrados” (LOPES, 2010, p.28), resultantes das constantes relações dicotômicas a que a sociedade como um todo tem estado subjugada?

Carvalho (2009) aposta na diferença como derivação de processos de identificação, como potência de reciprocidades para as relações que se estabelecem no cotidiano escolar e não como ideal hierárquico.

Nessa direção, perseguimos a diferença que produza aproximações em vez de afastamentos, que seja um meio de transposição para além das hegemonias, que suporte e promova diálogos múltiplos, as heterologias, propostas por Sousa Santos (2002), que seja resultante da expressão plural, que questione as certezas cristalizadas, que liberte, que não estimule a formação de guetos, definido por Bauman como:

[...] confinamento espacial com fechamento social: podemos dizer que o fenômeno do gueto consegue ao mesmo tempo territorial e social, misturando a proximidade/distância física com a proximidade/distância moral [...] Tanto o “confinamento” quanto o “fechamento” teria pouca substância se não fossem completados por um terceiro elemento: a *homogeneidade* dos de dentro, a *heterogeneidade* dos de fora. Através da longa história do gueto, assim como no gueto negro norte-americano, seu arquétipo de hoje, o terceiro elemento foi fornecido pela separação etno-racial. Ele assume forma semelhante nos numerosos “guetos de imigrantes” [...] Só a separação étnica/racial dá à oposição homogeneidade heterogeneidade a capacidade de conferir aos muros do gueto o tipo de solidez, durabilidade e confiabilidade de que precisam e para as quais são necessários [...] Os guetos reais são locais de onde não se podem sair (BAUMAN, 2003, p. 105-106).

As questões levantadas anteriormente nos remetem a mais algumas perguntas:

Como colocar em prática Projetos Políticos Pedagógicos que desestabilizem posturas homogeneizantes no cotidiano escolar? Como alavancar projetos que sejam construídos democraticamente, que fortaleçam uma educação para além da intenção de homogeneização? Como colocar em prática propostas compatíveis com a proposição de Carvalho (2009)? “[...] importa que a escola não seja concebida como uma parte homogênea do sistema educacional, que seja analisada e vivida em sua singularidade”.

Ainda para a autora, se faz necessário que escola invista na “afirmação de práticas alternativas e a superação das práticas verticais homogeneizadoras. Importa também que, no interior da escola, seja considerada a pluralidade que a habita em termos de classe social, raça, credo, etnia, cultura e etc.” (CARVALHO, 2009, p.134).

Biblioteca

Em nossas andanças pelas escolas, de modo geral, sempre tivemos um olhar atento para um lugar que, durante muito tempo, ficou esquecido por uma parte significativa de gestores escolares. Na Escola “Resistência”, a biblioteca tem uma estrutura que pode ser considerada boa em relação a outras já visitadas por nós. Conta com um acervo considerável em relação ao número de alunos, entretanto, assim como as demais, a quantidade de títulos com representação positiva relacionada aos alunos negros, que nessa escola gira em torno de 72%, é infinitamente insignificante.

Os livros para pesquisas nas bibliotecas, muito usados no passado, já não são mais abertos. A julgar pelo local onde estão expostos, vê-se claramente que perderam espaço para os computadores. As pesquisas que antes eram feitas com transcrições dos livros para os cadernos, hoje perderam espaço para os computadores, para os atalhos ctrl+c e ctrl+v. Há de se dizer que não falamos isso com saudosismo, apenas como um fato, pois somos amantes da disseminação de conhecimentos que sejam significativos a todos os atores da escola, não importando por qual via esse conhecimento seja disseminado.

A julgar pela quantidade de alunos presentes na biblioteca durante nossas visitas, esse parece ser um espaço pouco frequentado. Observamos que não existe uma rotatividade muito grande de pessoas, ou seja, os frequentadores são quase sempre os mesmos, a porta de acesso a ela pelo corredor não fica aberta, os alunos entram pela porta dos fundos, apesar de o ambiente se agradável.

Na conversa com a bibliotecária sobre os títulos relacionados a personagens africanos, ela expressa uma aparente surpresa com a nossa pergunta, pensa um pouco e diz:

- Temos o Menino Marrom, de Ziraldo, A Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, e temos também uma coleção de Monteiro Lobato. Desses, Monteiro Lobato é o mais lido. Quando os estudantes vêm à biblioteca, geralmente eles já vêm com a indicação pelo professor da obra que eles devem ler. Tem um que chegou esses dias, ainda não foi lido pelos estudantes! Esse aqui! “O menino que não se chamava João e a menina que não se chamava Maria, um conto de fadas brasileiro”. (Diário de campo)

A bibliotecária, de forma solícita, nos mostrou o livro e, de imediato nos enchemos de curiosidade. Que título curioso! Como se chamavam? Eles não tinham nome? Como a curiosidade foi aumentando, pegamos o livro e nos sentamos para ler e conhecer a obra que nos fora apresentada.

Tratava-se de uma releitura do conto de fadas escrito pelos Irmãos Grimm, João e Maria, elaborada por Georgina da Costa Martins, ilustrado por Victor Tavares, já considerado antigo. Foi editado em 1999, e está em sua terceira edição. Diferentemente dos personagens da Obra dos irmãos Grimm, “O menino que não se chamava João e a menina que não se chama Maria”, são crianças brasileiras empobrecidas, que peregrinam pelas ruas de uma grande cidade em busca de comida. A obra aborda o tema da infância abandonada.

Ao nos debruçarmos sobre a leitura, tivemos uma sensação um tanto estranha. O contexto de miserabilidade em que as crianças viviam era tão grande que ficamos imaginando qual a sensação das crianças empobrecidas daquela escola ao ler tal livro. No enredo, o “não João” e a “não Maria” fogem de casa, passam a morar nas

ruas, por onde perambulam à procura de uma casa imaginária feita de doces.

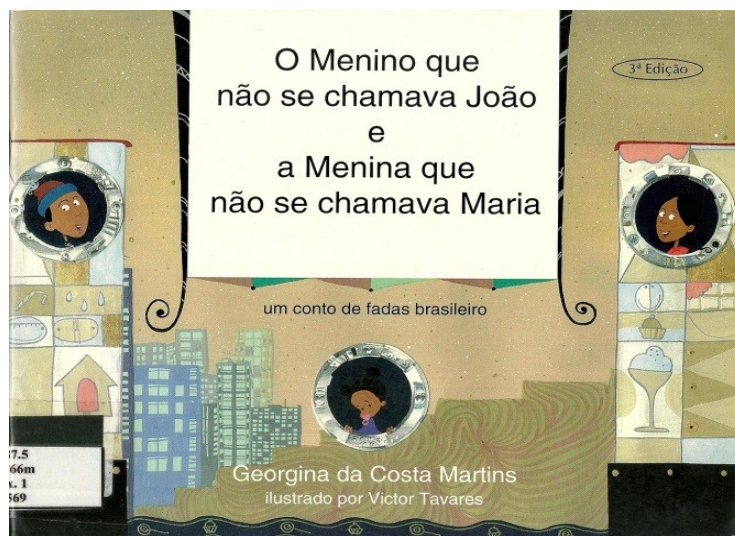


Figura 5: Capa do livro em questão. Fonte: Diário de campo



Figura 6: Página 11. Fonte: Diário de campo

Eles não são cuidados pela mãe, que vive na companhia do padrasto que os espanca, a quem eles denominam “monstro”. O não João e a não Maria têm uma irmã muito menor que eles, de quem cuidam. Mesmo estando na rua, dispensam todo cuidado à irmã, porém, por comerem restos de comida e alimentaram a irmã com leite recolhido das caixas depositadas no lixo, a criança adquire uma infecção e acaba morrendo. Apesar de o enredo focar o cuidado com que as crianças cuidam uma das outras, é uma carga de miséria muito grande em cima de crianças tão pequenas. Diante de uma leitura tão negativa, poderíamos perguntar: quais “usos” os professores fazem diante desses instrumentos literários?

Ao perguntarmos sobre existência de outros livros, constatamos o número ínfimo de obras potencializadoras da população negra que habita aquele espaço escolar. Na nossa conversa constatamos que, assim como em outras escolas, os chamados “clássicos” são os mais indicados pelos professores. Entre eles, Cinderela e a Branca de Neve. Poucos títulos fazem referência positivas às questões relacionadas à população negra que habita o chão da escola. As “Cinderelas”, embora raras nos pátios, principalmente das escolas públicas, “estão” em número suficiente na biblioteca, para que os estudantes, ao procurarem, com indicações dos professores, ou não, não saiam sem eles da biblioteca.

Por que as “*Betinas*”¹⁰⁶, tão presentes nos pátios, são tão ausentes na importância de suas histórias? Aliás, verificamos que BETINA, o livro a que me refiro, não existe na biblioteca desta escola assim como muitos outros títulos que poderiam e ou deveriam estar. Como transformar a escola num espaço ético e estético onde a diversidade possa ser representada de forma não hierarquizada?

Muitos livros didáticos e paradidáticos de todos os níveis de ensino circularam e ainda circulam carregados de conteúdos que discriminam, inferiorizam e ou acentuam a invisibilidade dos povos negros, indígenas e outros considerados sem importância histórica pelo currículo eurocêntrico.

Sobre a literatura didática e paradidática, Lopes (2008, p. 62) faz a seguinte observação:

O livro didático, a literatura, os filmes, enfim, a produção simbólica sobre o negro e o indígena carrega o peso dos mitos descritos pelos navegadores e exploradores do período colonial. Estes sujeitos, na visão do europeu colonizador são “classificados” como seres exóticos e inferiores e esta concepção ainda se reproduz entre pessoas e grupos e em instituições de ensino. [...] Os valores estéticos tomam o senso comum como fundamento e transformam as tradições dos negros e indígenas em folclore. Inferiorizar o sujeito, suas raízes culturais, religiosas, assim como, invisibilizar o construto científico e intelectual de seu povo, constitui-se em estratégia estrutural de dominação

Munanga (2008, p. 53) confirma com os seguintes relatos de pesquisas:

¹⁰⁶ Personagem do livro escrito por Nilma Lino Gomes que conta a história de uma menina negra que conta como era ter os cabelos penteados por sua avó, momento em que as duas conversavam, trocavam confidências, ela fala de como ficava bonita e cheirosa, porque sua avó passava um creme, que algumas as pessoas da escola elogiavam seus cabelos e suas amigas pediam para fazer igual, outras torciam o nariz, mas a ela não incomodava, dizia ser inveja de seus belos cabelos.

- 1- Nas ilustrações e textos os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados.
- 2- Não existem ilustrações relativas à família negra; e como se o negro não tivesse família.
- 3- Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é a mais bonita e a mais inteligente.
- 4- Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto.
- 5- Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem.
- 6- Os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.”

O legado africano e o indígena são riquíssimos e, infelizmente, são apagados e/ou subestimado. A contribuição africana no âmbito da construção da história da humanidade é significativamente maior do que a ela foi creditado. Da forma como foi sendo exposta ao longo da História do Brasil, é como se a história do povo africano no Brasil começasse nos portos onde foram desembarcados. É a história das relações sendo contada do lugar do *contado*, (CERTEAU, 1994), apenas com uma versão. Os povos *indignos* não aparecem como autores de suas histórias, nem mesmo como coadjuvantes. São meros figurantes relegados à invisibilidade. Os currículos praticados nos espaços escolares têm desconsiderado a riqueza cultural dos povos que formam o Brasil.

Mas afinal que eles têm a dizer sobre eles? Eles quem? Teóricos e Estudantes!

De forma não intencional pelo que temos dito até então, parece que a escola é apenas o cúmulo dicotômico de um campo de forças entre brancos e negros. Não temos a intenção de receber o rótulo de voyeur do racismo, mesmo porque, falar sobre essa questão ainda não provoca prazer, não é uma tarefa confortável.

Para Munanga (2008), enquanto o brasileiro fugir de sua identidade étnica procurando simbolismo que lhe permita embranquecer em função de ser esse o modelo tido como superior, teremos embates, mesmo que disfarçado, entre as forças, não tão ocultas, que promovem a separação entre brancos e negros. Esse autor (1994) defende a identidade como um conceito cultural que é utilizado num sentido de unidade de grupo e proteção de território, contra inimigos ideológicos. Tem também um sentido de proteção política e psicológica, sendo uma realidade em

toda sociedade humana.

Esse último pensamento de Munanga coincide com o pensamento de Hall (2006) em relação ao *sujeito sociológico*, que tem uma consciência não autônoma, mas formada nas relações com a cultura. É uma identidade formada na interação com o outro, mesmo tendo um núcleo, que é o eu real, formado e modificado num diálogo contínuo. Esse sujeito fica deslocado em relação ao sujeito pós-moderno que assume identidades diferentes em diferentes momentos, essas identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

Para Hall (2006, p.39) a identidade é algo inacabado e poderia, por isso, ser chamada de processo de identificação. Com base em estudos lacanianos, o autor afirma que:

A identidade surge, não tanto pela plenitude da identidade que está dentro de nos como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é preenchida a partir do *exterior*, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a 'identidade' e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos *eus*, divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado na plenitude.

Com base nessa identidade relacional, quais os efeitos dos apelidos e falta de representação a que os estudantes negros são submetidos na escola e em outros espaços sociais que frequentam?

Nas conversas iniciais com os estudantes da Escola "Resistência", sobre preconceitos e discriminações que presenciavam em relação a outras pessoas ou a eles mesmos, não obtivemos muitos resultados. Os estudantes se limitavam a responder com monossílabos. Dava a impressão que não era comum se falar sobre isso. Chegamos a nos perguntar: Será que esta temática não interessa a eles? Aos poucos, fomos ganhando a confiança deles e, depois de alguns encontros já podíamos conversar livremente sobre tal questão. Percebemos que, apesar de a questão racial ser desconhecida por eles no campo da discussão, em sua maioria, mesmo com a pouca idade, já tinham relatos a fazer com riqueza de detalhes.

Conceitualmente, os estudantes da Escola "*Esperança*", na década de 70, assim como os estudantes da Escola "Resistência" no ano de 2011, pesquisados no

período de maio de 2010 a agosto de 2011, não conheciam o racismo, mas seus efeitos certamente conhecem de forma profunda. As marcas deixadas por ele não se apagam assim tão facilmente. Podemos garantir que as marcas deixadas em nós, da década de setenta, ainda não foram completamente apagadas. Elas vão se moldando, adquirindo formas, de modo a produzir ou conformar outro contexto ou conformar nossa subjetividade.

A identidade vai se constituindo também a partir dessas marcas, “[...] ela se refere ao modo de ser no mundo com os outros [...] se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos e referências civilizatórias que marcam a condição humana”, (GOMES, 2005, p. 41), não sendo apenas cultural.

Uma das estratégias que usamos foi utilizar os espaços onde eles se sentiam mais à vontade. Nossas conversas mais potentes aconteceram na quadra. Quando eles estavam mais livres, era mais fácil estabelecer as conversações. Nessas conversações, embora já tivéssemos um vasto repertório de xingamentos gravados na memória, acumulados ao longo de nossa existência, ainda nos surpreendíamos como que ouvíamos.

Os estudantes relatam fatos (aqui representados apenas na forma de fragmentos), que, se não conhecêssemos os contextos, tanto na condição de estudante negra em uma escola não tão negra, mas muito competente na forma de discriminar, quanto na condição de professoras de escolas públicas com alunos negros em sua maioria, assim como a Escola “Resistência”, talvez duvidássemos de tais relatos.

Outro mecanismo que veio somar foi à utilização de um fantoche. Ao se sentirem abrigados sob a proteção do fantoche¹⁰⁷, alguns estudantes falavam muito mais à vontade. Alguns estudantes ficavam emocionavam enquanto utilizavam o fantoche. Assim, os relatos de situações de racismo presenciadas pelos estudantes foram as mais variadas possíveis.

Assim que chegamos à escola, ainda sem estarmos trabalhando efetivamente na

¹⁰⁷ A utilização de fantoche é comum nessa escola. A partir de 2010 foi enfatizado pela Professora Dulcimar Pereira, que faz um trabalho brilhante utilizando o que ela chama de “bonecos”. Usarei uma mesma imagem do fantoche, (com legenda apenas na primeira vez que ele aparecer) em todas as falas associadas aos estudantes.

nossa pesquisa, ao informarmos à diretora sobre o nosso tema de pesquisa, ela nos relatou um fato que estava acontecendo na escola, com uma turma, envolvendo racismo. Segundo ela, na aula de ciências, os estudantes deveriam apresentar um trabalho de grupo cujo tema era a evolução dos seres vivos. Havia chagado um estudante negro para aquela sala recentemente, que entrou no grupo da polêmica.

Ao organizar o trabalho para a apresentação, o grupo fez slides colocando fotos do estudante novo como sendo o resultado da evolução do macaco. A atitude do grupo gerou constrangimento ao estudante e aos demais representantes de sua cor que era a maioria na sala. Tal fato acabou gerando um mal estar da escola junto à família que, ao saber do caso, procurou a escola com certa indignação. Segundo relatos da diretora, a mãe do estudante, ela chegou a chorar ao relatar o que sentia vendo o filho ser exposto daquela forma.

A diretora se mostrava sensível à causa. Lamentava não ter um maior embasamento teórico sobre a questão, para que pudesse problematizar o caso de forma mais eficiente. Mesmo assim, provocou um movimento de pedido de desculpas públicas por parte do grupo ao estudante alvo da “brincadeira”. Partindo do pensamento de que nenhuma identidade é formada no “eu” centrado, e sim, nas relações com o/os outro/os, no mundo exterior, quais marcas esse episódio deixará no estudante? Como prever os efeitos de uma ação como essa no processo de subjetivação desse estudante?

Quando a escola, na pessoa daquele/a que a representa, admite que não possui embasamento teórico para tratar da questão, fica evidenciado que tal temática ainda não possui o tratamento que deveria ter nos estudos realizados por professores. A Lei 10.639/2003 foi aprovada há oito anos, existem vários trabalhos acadêmicos sobre esse tema nos mais variados sites de pesquisa e centenas de livros publicados no Brasil com tal discussão. O que justifica ainda não ter embasamento teórico?

Nos fragmentos¹⁰⁸ destacados a seguir, no contexto das relações raciais entre/para/com os estudantes, podemos confirmar o que as pesquisas apontam. A

¹⁰⁸ Não comentaremos fragmentos por fragmentos, não por não julgamos importante fazê-lo, mas por entender que diante do exposto até aqui, eles falam por si.

questão racial está em todos os meandros da sociedade. Os estudantes falam do que os afeta, tanto da escola, quanto no contexto das relações estabelecidas fora desse espaço, que de forma indireta, interfere nas relações dentro da escola.



R - Tem dia que só porque a gente quer brincar com eles, eles falam que não querem a gente no grupo, porque a gente é morena e feia. Mas eles não falam morena! Eles falam preta mesmo! Eles chamam a gente de macaco, isso acontece quase todo dia! Também chamam a gente de cabelo de pico e Bombril®, Assolan®, árvore queimada, asfalto derretido chorume, rabcão e um monte de outros apelidos.

(Diário de Campo, estudante de 9 anos)

Ao falar essas palavras, a estudante expressa tristeza, seu rosto se modifica. Mais uma vez fazemos um paralelo com aos estudantes da escola “Esperança”. Os apelidos daquela época foram atualizados. Da “fauna” restou apenas o “macaco”. Da flora, agora já não é mais o cerne da madeira o elemento com o qual se faz a associação com a destruição ambiental começada naquela época e resultou apenas na “arvore queimada”. A palha de aço, antes sem marca registrada, agora é Bombril e Assolan®. O pedaço de pneu agora recebe como complemento associativo o asfalto derretido. Os objetos comuns da época também se modificaram, os contextos são outros. O rabcão¹⁰⁹ é elemento comum nas periferias, faz parte da rotina. O chorume¹¹⁰ é um elemento novo com o qual não podemos estabelecer relação com o passado.

O corpo negro do presente ainda tem que se justificar, ainda é marginalizado, excluído de um contexto onde é maioria. O corpo negro ainda não se vê incluído no país da falsa democracia racial. A escola pública brasileira, onde cerca de 75% de sua população é negra, tem que se reinventar todos os dias, é o corpo presente não reconhecido como presença. A escola não está preparada para lidar com as questões relacionadas à diferença. Os debates sobre as questões que mais

¹⁰⁹ É o carro do Instituto Médico Legal – IML que faz o recolhimento de cadáveres.

¹¹⁰ Líquido escuro resultante da decomposição de lixo.

“incomodam” a escola se caracteriza por sua incipiência.

J - Eu não gosto quando me chamam de Ronaldinho Gaúcho e negrinha do morro. Primeiro porque eu não sou homem e segundo porque eu não moro no morro porque quero. Aquele é o único lugar que eu tenho pra morar. Quando meu pai estava em casa, ele falava que nós íamos sair de lá, mas depois ele foi embora e a gente não sabe quando ele volta, nem se ele volta. A gente nem tem mais como saber se vai mudar de lá um dia ou não.!

(Estudante de 9 anos. Diário de campo)



Paralelos ao racismo ou junto com ele estão presentes outras questões sociais. Ser chamada de *Ronaldinho Gaúcho*, infelizmente não uma alusão à fama e sucesso do jogador de futebol que representa tão bem o Brasil. A ênfase é dada pelo fato de o mesmo ser considerados um dos jogadores que mais se distanciam dos padrões de beleza estabelecidos com norma em nosso país. Com relação à ausência do pai, no decorrer da pesquisa, ficamos sabendo o mesmo havia sido preso, em função disso, surgia a dúvida quanto a sua volta e à incerteza de mudança de residência. Nesse segundo fragmento, além do racismo que desqualifica e humilha a pessoa humana, a estudante ainda tem que se justificar em relação ao empobrecimento que, mesmo comum naquele contexto, hierarquizava os envolvidos. Existem os mais empobrecidos entre os empobrecidos.



Y - A gente fala com a coordenadora e ela não resolve nada! A gente fala com a professora, ela não resolve nada! A gente tem que falar com a mãe da gente, aí ela vem na escola falar com a diretora, ela fala que vai resolver, aí quando a mãe da gente vai embora, ela também não resolve nada. Isso me dá muita raiva!

(Estudante de 10 anos. Diário de campo)

W - Quando eu reclamo com a minha mãe, ela fala que dá muito trabalho ficar vindo na escola. Ela fala pra gente não ligar por que Deus fez todo mundo bonito, só que aqueles que são brancos se acham mais bonitos que a gente. Só porque eles se acham, eles têm que xingar a gente?

(Estudante de 8 anos. Diário de campo)



Os estudantes esperam soluções da família e da escola, mas o que virá de um sistema educacional que ainda nega a existência do racismo e continua acreditando que a instauração universal do sistema meritocrático seria a solução ideal para o problema racial? Como dissemos anteriormente, ao fazermos tal afirmação e interrogação, não estamos classificando a escola como única responsável pela existência e permanência do racismo em seu interior. E nem estamos desacreditando nessa instituição, pois se assim fosse, nossa pesquisa não teria sentido.

Z – Minha mãe um dia foi num salão lá perto de casa, pra tentar dar um jeito no cabelo dela, quando ela chegou veio uma moça morena que trabalhava no salão e perguntou à minha mãe o que ela ia fazer no cabelo. Aí a patroa da moça apareceu, olhou pro cabelo da minha mãe e disse que não sabia fazer nada naquele cabelo. Minha mãe ficou revoltada, chegou em casa e comentou com meu padrasto que é mais ou menos branquinho. Ele quis ir ao salão da uma prensa na mulher, aí minha mãe não deixou. Minha mãe não queria que eu percebesse mais eu vi, ela estava triste!

(Estudante de 10 anos. Diário de campo)



A necessidade da mãe em “dar um jeito” no cabelo significa buscar se adequar a um

modelo identitário diferente do seu. Sobre essa necessidade Gomes (2002, p. 14), afirma que cortar, alisar, raspar e mudar o cabelo pode significar “*não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se veem e são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida*”. Ainda segundo a autora, “o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações”.

Y- Se eu pudesse mudar alguma coisa no meu corpo, eu mudaria o cabelo, a cor do meu olho e a cor da minha pele. Eu queria ter a pele um pouco mais clarinha, assim os meninos não me xingariam mais [...]. Quando eu penso nisso, dá vontade nem de vir para escola. [...] A gente quase não tem amigo branco.

(Estudante de 11 anos. Diário de campo)



Aqui, o desejo de mudar praticamente todo o corpo, retrata o corpo que é aceito socialmente, não censurado, o que pode ir e vir sem ser interdito, que não desperta olhares de medo ou qualquer outro sentimento de rejeição. A estudante deseja o corpo branco, “a pela mais clarinha”, que embora empobrecida, não seria tão rejeitada, e não ter esse corpo a entristece, e ela só explicita esse desejo quando alguém a interpela mais diretamente.

O modo relacional com o outro, o querer aproximar-se do modelo desejado vai se conformando com a identidade proposta por Hall (2006) quando diz que toda identidade tem a sua margem, algo a mais, uma espécie de excesso e, ao mesmo tempo, *toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta*. A conformidade do termo *identidade fixa* adota uma postura fundacional, não se constitui uma forma natural, mas construída de fechamentos.

A completude, antes perseguida pela fixidez identitária da modernidade, com a globalização, ou mesmo antes dela, perde terreno, se esvai, não no sentido de nos perdermos enquanto nos tornarmos “incompletos”, mas no sentido de agregarmos,

mais amplamente, na soma do que nos tornamos, em contato com a inevitável quebra de fronteiras, com o novo desenho cultural proposto pela globalização.

O novo desenho cultural provoca desterritorialização, reforça a hibridação, desestabiliza e eleva a importância de definirmos em nossos processos de identificação, de vermos quem somos, de nos referirmos a indicadores de pertença que nos deem segurança afetiva e perceptibilidade, sobre nós mesmos e sobre os grupos com os quais podemos e queremos nos relacionar e nos entender (Moreira, 2004).

Embora tenhamos traçado até aqui um cenário um tanto que contraproducente acerca das relações raciais no contexto escolar, concordamos com o pensamento de (GOMES, 2002, p. 14), ao dizer que:

Na escola não aprendemos apenas a reproduzir as representações negativas em relação ao negro. Na escola também podemos aprender a superá-las, desde que os interlocutores da ação educativa se proponham a caminhar nesse sentido.

Para além do racismo existente tanto na escola, como em outros setores da sociedade, aqui encontramos, também, ações que podem ser consideradas como antirracistas. As atividades descritas a seguir são potentes no sentido de fazer chegar à escola outras possibilidades para além das práticas que hierarquizam e provocam impossibilidades. É nessa perspectiva que apostamos no potencial da escola de conseguir superar as práticas segregacionistas.

Outros espaços: múltiplos encontros

Nossos encontros com a escola “Resistência” não se resumiram a contextos e ações despotencializadoras em relação à questão racial. Acompanhando professores na rotina continuada da sala de aula, percebemos que, de forma tímida, começam a aparecer ações potentes com relação à Cultura Afro-Brasileira. Tais ações refletem a preocupação com as questões raciais. Mas o que se entende por cultura Afro-Brasileira?

O conceito de cultura tem sido amplamente discutido nos últimos tempos.

Pesquisadores de várias correntes de pensamento a definem de acordo com suas bases ideológicas. Para Gomes (2003, p. 75) “a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico”. A autora a defende no sentido de “[...] respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

Como já discutido ao longo deste trabalho, os elementos culturais oriundos de países africanos, da mesma forma que os povos trazidos no período colonial, foram relegados a último plano, inferiorizados na forma de folclorização. O currículo nas suas mais variadas formas de interpretação conceitual, produzido sob a égide eurocêntrica, tem colaborado para eleição/hierarquização das culturas diferentes daquela considerada como modelo, não necessariamente inferiores como afirma Morais (2006, p. 2), “[...] culturas diferentes não são inferiores e podem, em convivência, apropriar ou incorporar elementos umas das outras, a partir de ‘mediadores culturais”.

Sousa Santos (2006) reforça a ideia, apoiando-se na *hermenêutica diatópica*, que [...] parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas [...], (SOUSA SANTOS, 2006, p. 5). Esse confronto não tem o sentido de vencedores e vencidas, uma cultura não tem que ser apagada para que outra se sobressaia. O autor ainda diz das incompletudes e isomorfismos das culturas, que, sendo originários de diferentes correntes, nenhuma delas poderia se assentar na arrogância de se pretender hegemônica.

A *hermenêutica diatópica* não suporta a fixidez hegemônica de uma cultura nem o apagamento de “umas” em detrimento de “outra”. Aposta na consistência de um *trabalho de interpretação* entre elas, com o objetivo maior de provocar aproximações a partir das diferentes contribuições que elas possam oferecer, no sentido da diminuição da opressão do outro.

Com isso, a escola, sendo considerada como uma das responsáveis pela disseminação das culturas, não apenas de uma única cultura, precisa produzir *imagens desestabilizadoras* (Ibidem, 2008, p.83). Algumas dessas imagens podem ser vistas no espaço da escola. Mas que importância tem uma imagem como a descrita a seguir?



Figura 7: Tarsila do Amaral – O mamoeiro, utilizada para trabalho de releitura.



Foto 9: Releitura da obra O mamoeiro. **Fonte:** Diário de Campo.

Inicialmente podem parecer apenas como umas “figurinhas africanas” inseridas em um quadro, mas podem ser *potentes* se imaginarmos que essas imagens até pouco tempo não apareciam, não se pensava nessa possibilidade.

Para Sousa Santos, (2008) o autor, não bastam que as *imagens sejam desestabilizadoras*, elas terão que ser eficazes, e, para isso, deverão ser amplamente partilhadas, “devendo incidir mais sobre o que nos une do que o que nos separa” (Ibidem, p. 84), importa que a escola, assim como os demais elementos de disseminação de cultura acreditem nas teorias que desaprovam as separações, classificações e exclusões que têm impedido o diálogo entre as culturas. Que tem relegado os povos de culturas consideradas inferiores à opressão e à tentativa de apagamento.

Canclini (2008) ao discutir questões como a identidade, tem centrado nas discussões acerca da cultura, na impossibilidade de serem elas intransponíveis,

visto que num mundo globalizado, são híbridas. O hibridismo para o autor é entendido como “processos socioculturais ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinando para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p.19).

O autor faz uma discussão sobre o conceito, dialogando com vários autores, com o objetivo de diminuir as dicotomias que “teimam” em acompanhar qualquer discussão a respeito das relações humanas, na sua heterogeneidade. Mas no nosso contexto culturalmente hierarquizado, como não sermos dicotômicos?

Para o autor, o conceito usado na esfera das relações humanas foge à dinâmica do usado na biologia, ao contrário do híbrido utilizado neste campo, que resulta na esterilidade daqueles derivados deste processo. Para ele, “os fragmentos escritos de uma história das hibridações puseram em evidência a produtividade e o poder inovador de muitas misturas interculturais” (CANCLINI, 2008, p. 22).

Ainda nesse sentido, Certeau (1995) afirma que a definição de cultura tem se modificado a partir da relação com a sociedade. Para o autor,

“a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos (CERTEAU, 1995, p. 104).

Mesmo que, para o autor, esses códigos não sejam uma ação reservada e particular de um grupo de profissionais, somos tentados a concordar com Gomes (2003) quando diz que:

[...] a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)

O entendimento sobre elementos que possam ser entendidos como sendo da cultura Afro-Brasileira ainda devem ser ampliados nos contextos escolares. Da forma como é esporadicamente introduzido no ambiente escolar, em 13 de maio e vinte de novembro, dá a entender que tal cultura se resume apenas à feijoada, dança e capoeira. Esses elementos são importantes, mas as contribuições do Continente Africano na construção cultural deste país, em todas as suas mais variadas

vertentes, são infinitamente mais amplos. Dessa forma, deveriam ser estudados mais profundamente.

Para Munanga (2000), para que os elementos culturais africanos possam sobreviver à condição de despersonalização, resultante do fato de terem sido associados à escravização, precisam ser resignificados, “*eles deveriam ter, a priori, valores mais profundos*”. (p. 99). Acreditamos que na possibilidade de ampliação destas discussões, no âmbito escolar à medida que as políticas descritas anteriormente, realmente forem efetivadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito na pedagogia que liberta a tecnologia de sua atual tendência de escravizar o ser humano. A tecnologia deve existir como um sustentáculo para consagração do homem e da mulher em sua condição de ser. Auto-suficiência na criação e na adoção de tecnologia, assim como no desenvolvimento científico, precisa ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das nações, obedecendo a seu ajustamento funcional ao respectivo ambiente e realidade humana.

(ABDIAS NASCIMENTO)

Elaborar esse trabalho dissertativo sobre a questão racial foi, antes de tudo um trabalho árduo, tenso e, ao mesmo, tempo instigante. Não faltaram momentos em que nossa vontade era fazer mágica. Ter uma varinha de condão, para que pudéssemos transformar pensamentos e eliminar de vez posturas incompatíveis com um espaço que se propõe, teoricamente, a formar cidadãos. Essa observação não é conclusiva, mesmo porque, não temos a intenção de fazer fechamentos.

Durante a solenidade de lançamento, em Vitória, da campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, *Por uma Infância sem Racismo*, estavam presentes autoridades representantes de várias secretarias municipais, órgãos de defesa de direitos de cidadãos, inclusive a representante maior da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Ministra Luiza Helena Bairros. O público geral era constituído por autoridades, pessoas comuns e crianças, entre elas, algumas representantes das escolas “Resistência”, acompanhadas pela diretora.

No momento em que as crianças foram solicitadas a ficarem de pé, já que a campanha era a elas direcionada, uma das autoridades na plateia, dirige uma câmara fotográfica em direção a uma menina negra e diz: - *Vamos, sorria! Você vai ser a marca desta reunião!* Quando a menina sorri, a pessoa diz: - *Não é o mais belo de todos os sorrisos, mas vai ser quando você botar um aparelho!* Exemplos como esse dão uma ideia do quanto ainda temos que caminhar com relação à questão racial e os padrões beleza.

Nas duas últimas décadas, pesquisadores negros e não negros, tem levantado discussões sobre os efeitos das omissões relacionados ao racismo no Brasil. Tais estudos têm trazido à tona as mazelas que, por muito tempo permaneciam limitadas aos porões da história e memória dos que, direta ou indiretamente, sentiam “na pele” os efeitos devastadores da negação no processo de formação de suas subjetividades. Os efeitos dessas discussões ainda são tímidos.

No cotidiano escolar, não é raridade encontrarmos estudantes que tenham sofrido algum tipo de violência relacionada à cor da pele ou ao nível de queratinização do cabelo. Vale lembrar que tais atos, são reforçados de forma oficial, pelos textos trazidos principalmente pelas mídias didáticas que oficializam a “inferioridade” da população negra.

Essa população, geralmente, é apresentada nos contextos escolares sob o ponto de vista eurocêntrico, geralmente caricaturada, em situação de subserviência e/ou folclorizada. Desta forma, torna-se permanente a *hierarquização dos saberes*, o que contribui para a produção da *ignorância* acerca dos *saberes* que “devem” ser esquecidos, Sousa Santos (2008).

Tais sujeitos acabam por se sentirem excluídos em função de suas diferenças. Esta exclusão inviabiliza as possibilidades de os diferentes atores estabelecerem entre si, relações de alteridade. As posturas desqualificantes podem expulsar crianças e jovens negros e negras do processo de aprendizagem e/ou de uma vida digna, como sujeito de direitos. Conforme afirmam Gomes; Silva (2002, p. 28):

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas.

A formação de professores requer práticas que estejam para além das receitas didáticas. Faz-se necessário que esses atores do processo educativo assumam sua função que, para nós, é altamente complexa, como Simões; Carvalho (1999) sugerem:

[...] como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática

reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais" (CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 13).

Entendendo que as políticas educacionais são abrangentes e que as questões raciais estão teoricamente inseridas nelas, acreditamos que se a prática sugerida pelas autoras se tornar rotina no espaço escolar, certamente teremos resultados promissores na condução de temas que, infelizmente, ainda não estão presentes nas discussões do cotidiano da escola.

Compreendemos que os primeiros passos (no que refere à legislação) desta caminhada já foram dados, entretanto, é fundamental que haja investimento na formação continuada dos sujeitos, agentes pedagógicos que estarão de frente às situações cotidianas de racismo nas escolas - os educadores. Acreditamos na possibilidade de se trazer para discussão outras histórias que tenham significados potencializadores para todos os atores envolvidos no processo educativo.

Chimamanda Ngozi Adichie¹¹¹ (2009) em uma palestra sobre o que ela chama de – “a essência das coisas não visíveis” e ou “o perigo de uma única história”, diz que as imagens que se tem do Continente Africano com as informações veiculadas na escola e fora dela é: “um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando em guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvas por um estrangeiro branco e gentil”¹¹².

A autora acima citada, usando as palavras de Alice Walker, chama a atenção para o título da palestra proferida por ela ao afirmar:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, C, N. 2009).

A escritora termina a palestra na conferência com a seguinte frase: “Quando rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma

¹¹¹ Escritora nigeriana de grande sucesso em seu país de origem e nos EUA em palestra em vídeo.

¹¹² Palestra em vídeo não paginada. Observação válida para todas as referências dessa autora.

história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”.

Não desejamos propor que as relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar se transformem em, ou alcancem o *paraíso*, citado pela autora, pois tal palavra tem como significado a inexistência de conflitos ou remete a uma unanimidade na qual não acreditamos ser o caminho para as relações entre humanos tão diversos.

Salientamos que as mazelas do passado da escola “Esperança”, assim como um pouco dela que ainda pode ser observado na escola “Resistência” não inaugura em nós um sentimento de pessimismo em relação às escolas públicas. Intencionamos continuar olhando para esse espaço tão potente coadunando com o pensamento de Ferraço (2004, p. 79) ao dizer que:

[...] estamos assumindo as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. Também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos.

Entendendo que, para a implementação de políticas, mudanças são necessárias. E, para que haja discussão permanente e aprofundamento do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, serão necessários constantes investimentos. Necessário se faz que as instituições públicas, em especial, as secretarias de educação adotem as políticas essenciais, principalmente quando ao cumprimento lei em questão.

Durante o processo, são muitas as interrogações: Como superar o déficit da formação de professores sobre conteúdos que se referem ao Continente Africano? O que se conhece sobre África, além do que é veiculado na mídia? Como dissociar a descendência de africanos da descendência de escravos? Como nos preparar para a implementação efetiva da lei em questão? Como lidar com situações de racismo na escola? Como fugir dos fracos discursos instituídos que não produzem nenhum efeito no combate a tais situações? Como dialogar com o que não conhecemos? Como falar sobre as estatísticas que mostram escancaradamente o extermínio de jovens negros cometidos pela violência do tráfico e policial? Como admitir que o racismo existe? Quando vamos entender que a história dos africanos **no** Brasil não está separada da história **do** Brasil?

Sem a intenção de dar respostas, talvez possamos nos aproximar da proposta de Barreto (2011) quando afirma que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização das identidades, das culturas e das histórias dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados (BARRETO 2011, p. 5).

Sem querer concluir, apenas começando o debate, ficamos momentaneamente por aqui, apostando na sugestão proposta por Carvalho (2008): para que passemos de uma perspectiva apenas multicultural para uma perspectiva fundada em processos dialógicos, baseados no reconhecimento das incompletudes mútuas das culturas através de um processo de reestruturação da cultura. Apostando também na organização da escola em todas as suas dimensões produzidas por diferentes relações pedagógicas, sociopolíticas e no âmbito do currículo concebido e praticado. Talvez, utilizar uma das célebres frases de Nelson Mandela, “Depois de escalar um grande morro, descobrimos que há muitos outros morros a escalar”, pudesse ser uma das melhores formas de colocarmos, momentaneamente, um ponto que não encerra a discussão sobre a temática a temática racial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **A Essência das Coisas Não Visíveis** Conferência Anual - TED global 2009 - de 21 a 24/ julho Oxford, Reino Unido. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/porpt/chimamanda_adichie>. Acesso em: 05 mai. 2011.

ANDREATTA, Maria. G. L. **Na lama prometida à redenção**. São Paulo: O Recado, 1987.

ARAÚJO, Joel. Z. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora SENAC. 2000.

BARRETO, Maria Aparecida. S. C. **Discursos, Práticas E Desejos Com O Neab/UFES: a educação étnica afro-brasileira e suas implicações nas políticas de formação de professores no Estado do Espírito Santo**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia - UFBA Diversidades e (Des)igualdades, Salvador, BA, 7 a 10 de agosto de 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307650263_ARQUIV_OO_CIDA+-+SALVADOR\[1\].pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307650263_ARQUIV_OO_CIDA+-+SALVADOR[1].pdf)>. Acesso em: 03 out. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2003.

BENTO, Maria. A. S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRANDAO, Fernandes. **Representação da identidade negra na telenovela brasileira**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. 2007. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/files/ompos.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, DF, 10 de jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645/2008 de 8 de março de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 de mar. 2008.

_____. **Lei 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. **Lei nº 2040**, promulgada em 28 de setembro de 1871.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. PNAD - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/pnad/2006>>. Acesso em: 02 ago. 2009.

BUARQUE, Chico. **Leite Derramado**. São Paulo Companhia das Letras,. 2009

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, Janete. M; SIMÕES, Regina H. **O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros**. Cadernos de pesquisa do PPGE. Vitória: UFES/ PPGE, 1999. v. 8.

CARVALHO, Janete. M. **O Cotidiano escolar como comunidade compartilhada**. Projeto de pesquisa em andamento. Vitória: CNPq, 2007-2010.

_____. Janete. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et. Alii; DF: CNPq, 2009.

_____. Janete. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

CEAO/UFBA, **Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras**. Módulo 4 – Educação e Relações Étnico-raciais. Disponível em: <www.ceao.ufba.br/livrosevideos//livro4_EducacaoeRER-04.08.10>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CERTEAU, Michael. **A invenção do Cotidiano 1**. Artes do fazer. Petrópolis, R.J. 1994.

_____. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORREIO da VICCTÓRIA, Arquivo Público do Espírito Santo. Nº 21, 21/03/1849. Disponível em: <http://www.ape.es.gov.br/queimado/quadro_1.htm>. Acesso em 20 out. 2011.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: PALLAS, 2001.

_____. **Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1975.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro. 2008.

_____. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf.2006>>. Acesso em: 18 de out. 2011.

EÇA, Luiz. **Cobaias humanas, uma tragédia africana**. Correio da Cidadania, jun. de 2007. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br/contentw/400/51/>>. Acesso em: 26 set. 2010.

ESPIRITO SANTO: **LEI Nº 7.723/2004**, de 12 de janeiro de 2004 que Institui a Política de Promoção da Igualdade Racial no Espírito Santo. Diário. Oficial. 16 jan. 2004.

FERRAÇO, Carlos. E. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan. abr. 2007.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Nanci H. R. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães**. 210 f. il. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnica-racial e a educação brasileira. In: BARROS José G. (org.). **Diversidade cultural. Da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Sem perder a raiz corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**, 2ª Ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A mulher negra que vi de perto** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. **Cultura Negra e Educação** Revista Brasileira de Educação nº 23 Rio de Janeiro, mai/ago. 2003.

SILVA, Petronilha G. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L. & SILVA, P. B. (ed.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009. Tradução de Mariana Echalar.

GUIMARÃES, Antônio. S. A. **Classes Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Bernardo. **Escrava Isaura**. 1935. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Loureiro – 11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HASENBALG, Carlos. A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed. 2005.

HOBBSAW, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**, 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOCHSCHILD, Adam. **Enterrem as correntes**. Trad. Wanda Brant. Rio de Janeiro: Record, 2007.

IBGE – SIS. **Síntese de Indicadores Sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/pnad/2010>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **Cartografias literárias**. Revista Departamento Psicologia UFF 2002, 14:75-94. Disponível em: <www.psicologia.ufrj.br/pospsi/cartografias.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. *Psicologia & Sociedade* 19 (1), 15-22. 2007.

LINHARES, Célia. F; GARCIA, Regina L. **Observando jardins no chão das escolas**. Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente. Rio de Janeiro: Ágora, 2001.

LOPES, Alice. C. Currículo, Política, Cultura. In: SANTOS, Lucíola. L. C. P. [et al.] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Santos- Belo Horizonte: Autentica 2010.

LOPES, Marluce, L. S. **O que as crianças falam e quando elas se calam: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

MACHADO, Jerusa. **Os múltiplos nós que nos constituem: o afeto na constituição dos processos emotivos e cognitivos** / Jerusa Machado Rocha. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto

de Psicologia/Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2007. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MAIA, Pedro. **A história de um negro que valorizou a raça**. Jornal A Tribuna de 8 de mai. p. 28. 2011.

MARTINS, Georgina, C. **O menino que não se chamava João e a Menina que não se chamava Maria**. São Paulo: DCL, 2000.

MONTEIRO Ana. M. Ensino da História: Entre Histórias e Memória; In: **História e Educação: territórios em convergência** / Gilvan Ventura da Silva, Regina Helena Silva Simões, Sebastião Pimentel Franco, organizadores. – Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro** – Belo Horizonte: Nandyaala, 2008 (coleção repensado a África, Volume 1).

_____. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.

_____. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.

MORAIS, Christianni. C. **Ler e escrever: Habilidades de escravos e forros?** (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731 – 1850). 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006.

MOREIRA, Antônio. F. B. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. (1995). p. 7-37.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: LECH, 1981 a.

_____. **História do Negro Brasileiro** - São Paulo: Editora Ática S.A. 1989.

MOUTINHO, Laura. **Razão “cor” e desejo**. São Paulo, UNESP. 2004.

MUNANGA, Kabengele. As facetas do racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (orgs.) **Raças e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1986.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática. 2008.

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

_____. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**, Cadernos PENESB, n. 5, p. 15 – 34. 2000.

_____. **Kabenguele responde a Magnolli**, Revista eletrônica Afropress, agência de informação multiétnica, em 3 de jul. 2009. Disponível em: <<http://www.afropress.com/colunistasLer.asp?id=633>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

NABUCO, Joaquim. **A escravidão**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1988.

NIAN, D. Tamsir. **História geral da África**, IV: África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2^a. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 896 p.

NIGRI, André. **Monteiro e Lobato e o racismo**. Revista Bravo: Editora ABRIL, maio de 2011. Ano 13. Nº 165.

OLIVA, Anderson. R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, 2003. p. 423.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: corpo de mito na filosofia da Educação brasileira** – Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PIMENTEL, Shirlei. **Anjos negros**, Poema e poesias. Disponível em: <<http://www.mundojovem.pucrs.br/poema-negro-3.php>>. Aceso em 27 de set. 2009.

PINTO, Ana. F. M. **Imprensa negra no Brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro, 2010. 181 p.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil /18^a ed. revisada e ampliada** – São Paulo: contexto, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social, In: **Epistemologias do sul**, Boaventura de S. S. Maria Paula Meneses – São Paulo: Cortez, 2010.

RAEDERS, G. **O conde Gobineau no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RANGEL, Iguatemi. S. **Contando histórias, fazendo história**: formação continuada com os professores da educação infantil. / Iguatemi Santos Rangel. – 2009. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/teses/2009/IGUATEMI.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

REIS, João. J. **Rebelião Escrava no Brasil – A história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROLNIK, Silvia. & Guattari, Felix. **Micropolítica e cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes. 1989.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Gislene A. **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, Joel. R. S. **Movimento negro e crise brasileira, Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, MEC/Fundação Cultural, Palmares, 1994, p. 157.

SCHWARCZ, L. K. M.; QUEIROZ, R. S. **Raça e Diversidade**. SÃO PAULO: EDUSP, 1996.

_____. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, 7ª reimpressão, 2007.

_____. **Na boca do furacão**. Revista USP, dezembro-janeiro-fevereiro 2005-2006, vol. 68. p. 6 – 9, 2006.

SIMÕES, Regina. H. S. **Parecer sobre as diretrizes curriculares** – História. Vitória: Seme, junho de 2004. Mimeo.

SERRA/AES, **Lei Municipal 2204/1999**, dispõe sobre a criação do projeto cultural Chico Prego, criada em 06 de ago 1999.

SILVA, Paulo. V. B.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia In: **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo, Contexto, 2008.

SILVA, Tomaz, T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**, 2ª. ed. 11ª reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, DP&A Editora. 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política** - 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. - 5ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **As dores do pós-colonialismo**. Artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo (21.08.2006).

_____. **O Fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. 2002. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280.

UNESCO. **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2ª. ed. rev. – Brasília, 2010. 992 p.

VILLELA, Marcos. P. O desafio da tolerância na cidade contemporânea. In: **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**/ Tânia Maria Esperon Porto (org.) 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2003.

ANEXOS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.519, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011.

Institui o Dia Nacional de Zumbi e da
Consciência Negra.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares.

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

Brasília, 10 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF
Mário Lisbôa Theodoro



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

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003

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

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas,

empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

Seção II

Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Seção III

Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Seção IV

Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

CAPÍTULO IV

DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

Seção I

Do Acesso à Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 28. Para incentivar o desenvolvimento das atividades produtivas da população negra no campo, o poder público promoverá ações para viabilizar e ampliar o seu acesso ao financiamento agrícola.

Art. 29. Serão assegurados à população negra a assistência técnica rural, a simplificação do acesso ao crédito agrícola e o fortalecimento da infraestrutura de logística para a comercialização da produção.

Art. 30. O poder público promoverá a educação e a orientação profissional agrícola para os trabalhadores negros e as comunidades negras rurais.

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

Seção II

Da Moradia

Art. 35. O poder público garantirá a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida.

Parágrafo único. O direito à moradia adequada, para os efeitos desta Lei, inclui não apenas o provimento habitacional, mas também a garantia da infraestrutura urbana e dos equipamentos comunitários associados à função habitacional, bem como a assistência técnica e jurídica para a construção, a reforma ou a regularização fundiária da habitação em área urbana.

Art. 36. Os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005, devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Art. 37. Os agentes financeiros, públicos ou privados, promoverão ações para viabilizar o acesso da população negra aos financiamentos habitacionais.

CAPÍTULO V

DO TRABALHO

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - o instituído neste Estatuto;

II - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção nº 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o *caput* deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

CAPÍTULO VI

DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no *caput* não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no *caput* não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

TÍTULO III

DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

(SINAPIR)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;

III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;

V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional.

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distrital e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

CAPÍTULO IV

DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

CAPÍTULO V

DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;

II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;

III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;

IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;

V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;

VI - apoio a programas e projetos dos governos estaduais, distrital e municipais e de entidades da sociedade civil voltados para a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra;

VII - apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras.

§ 1º O Poder Executivo federal é autorizado a adotar medidas que garantam, em cada exercício, a transparência na alocação e na execução dos recursos necessários ao financiamento das ações previstas neste Estatuto, explicitando, entre outros, a proporção dos recursos orçamentários destinados aos programas de promoção da igualdade, especialmente nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento agrário, habitação popular, desenvolvimento regional, cultura, esporte e lazer.

§ 2º Durante os 5 (cinco) primeiros anos, a contar do exercício subsequente à publicação deste Estatuto, os órgãos do Poder Executivo federal que desenvolvem políticas e programas nas áreas referidas no § 1º deste artigo discriminarão em seus orçamentos anuais a participação nos programas de ação afirmativa referidos no inciso VII do art. 4º desta Lei.

§ 3º O Poder Executivo é autorizado a adotar as medidas necessárias para a adequada implementação do disposto neste artigo, podendo estabelecer patamares de participação crescente dos programas de ação afirmativa nos orçamentos anuais a que se refere o § 2º deste artigo.

§ 4º O órgão colegiado do Poder Executivo federal responsável pela promoção da igualdade racial acompanhará e avaliará a programação das ações referidas neste artigo nas propostas orçamentárias da União.

Art. 57. Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscal e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56:

I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações voluntárias de particulares;

III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais;

IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais;

V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58. As medidas instituídas nesta Lei não excluem outras em prol da população negra que tenham sido ou venham a ser adotadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 59. O Poder Executivo federal criará instrumentos para aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei e efetuará seu monitoramento constante, com a emissão e a divulgação de relatórios periódicos, inclusive pela rede mundial de computadores.

Art. 60. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 7.716, de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR)

“Art. 4º

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

.....” (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei nº 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

“Art. 13.

§ 1º

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o **caput** e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente.” (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

.....” (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei nº 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

“Art. 20.

§ 3º

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

.....” (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Eloi Ferreira de Araújo



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

LEI Nº 7.723

Institui a Política de Promoção da Igualdade Racial no Espírito Santo.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política de Promoção da Igualdade Racial no Estado do Espírito Santo, a fim de combater as desigualdades entre as raças e promover a igualdade racial como premissa a ser considerada no conjunto das políticas públicas do Governo do Estado, tendo como base os seguintes princípios:

- I – o reconhecimento público do caráter pluriétnico da sociedade capixaba;
- II – a igualdade racial como ideário democrático;
- III – a articulação entre todos os entes públicos, a fim de concretizar a presente política;
- IV – a consolidação de formas democráticas de gestão da política de promoção da igualdade.

§ 1º Consideram-se políticas públicas as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais.

§ 2º Consideram-se capixabas afro-descendentes os que assim se classifiquem, ou ainda como negros, pardos, pretos ou definição análoga.

Art. 2º São objetivos da Política de Promoção da Igualdade Racial:

I – a adoção de ações afirmativas, assim consideradas aquelas medidas especiais para correção de desigualdades e promoção de igualdade de oportunidades na vida econômica, social, política e cultural do Estado;

II – o acesso universal à saúde para promoção, proteção e recuperação da saúde da população afro-capixaba;

III – a garantia de participação da população afro-capixaba nas atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, garantindo ainda a sua contribuição para o patrimônio cultural de nossa sociedade;

IV – o reconhecimento da liberdade de consciência e de crença dos afro-capixabas e da dignidade dos cultos e religiões;

V – a implementação de políticas voltadas à inserção do afro-capixaba no mercado de trabalho, através de programas de diversidade racial;

VI – a produção de meios de divulgação da herança cultural e a participação dos afro-capixabas na nossa história;

VII – o incentivo a estratégias que garantam a produção do conhecimento sobre a comunidade afro-capixaba em seus diversos níveis, incluindo a capacitação de professores para atuarem na promoção da igualdade racial;

VIII – a inserção da questão racial na agenda política dos órgãos públicos;

IX – o apoio às comunidades remanescentes de quilombos, valorizando sua cultura e visando a dignificar sua existência;

X – a implementação de programas específicos à mulher e ao jovem afro-capixabas.

Art. 3º O Poder Executivo criará instrumentos a fim de tornar efetivos os objetivos previstos nesta Lei.

Art. 4º As medidas e objetivos previstos nesta Lei não excluem outros em prol da população afro-capixaba, que venham a ser adotadas pelo Estado, em consonância com os princípios dessa Política.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor após 60 (sessenta) dias de sua publicação.

Ordeno, portanto, a todas as autoridades que a cumpram e a façam cumprir como nela se contém.

O Secretário de Estado da Justiça faça publicá-la, imprimir e correr.

Palácio Anchieta, em Vitória, em 12 de janeiro de 2004.

PAULO CESAR HARTUNG GOMES

Governador do Estado

SÉRGIO ABOUDIB FERREIRA PINTO

Secretário de Estado da Justiça

(Em Exercício)

VERA MARIA SIMONI NACIF

Secretária de Estado do Trabalho e Ação Social

NEUSA MARIA MENDES

Secretária de Estado da Cultura

OCTAVIO LUIZ GUIMARÃES

Secretário de Estado da Educação e Esportes

(Em Exercício)

(D. O. 16/01/2004)



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

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



PUBLICADA NO
DIÁRIO OFICIAL
DE 13-08-99

Quilômetros

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Administração e Recursos Humanos

LEI N.º 2204

**DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO
PROJETO CULTURAL "CHICO PREGO".**

O PREFEITO MUNICIPAL DA SERRA, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, usando de suas atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Art. 1º - Fica criado no Município de Serra, o Projeto Cultural "**CHICO PREGO**".

Art. 2º - O Projeto Cultural "**CHICO PREGO**" consiste na concessão de incentivo financeiro para realização de projetos culturais através de renúncia fiscal e participação financeira das pessoas jurídicas e físicas contribuintes do Município.

§ 1º - O incentivo a que se refere o caput deste artigo corresponderá ao recebimento por parte do empreendedor de qualquer projeto do Município, de certificados expedidos pelo Poder Executivo, correspondente ao valor do incentivo autorizado.

§ 2º - Os portadores dos certificados poderão utilizá-los para pagamento dos Impostos Sobre Serviços de Qualquer Natureza – ISSQN - até o limite de 50% (cinquenta por cento) do valor devido a cada incidência dos tributos.

§ 3º - O valor usado como incentivo não pode ser superior anualmente a 2% (dois por cento) da receita proveniente do ISSQN, fixada na Lei Orçamentária.

§ 4º - Os contribuintes incentivadores somente poderão participar de programas instituídos por esta lei com relação aos débitos vencidos e se estiverem em dia com o ISSQN.

§ 5º - O empreendedor poderá buscar patrocínio complementar junto à iniciativa privada domiciliada em qualquer Município ou mesmo junto a órgãos públicos nas esferas municipal, estadual e federal.

Art. 3º - São abrangidas por esta Lei as seguintes categorias de projetos:

- I – Projetos Especiais, que correspondem aos projetos de interesse direto do Município, abrangendo seu patrimônio histórico, natural e artístico e seus espaços e equipamentos culturais.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 2.040, DE 28 DE SETEMBRO DE 1871

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.....

A Princesa Imperial Regente, em nome de S. M. o Imperador e Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os cidadãos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

§ 6.º - Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1.º se por sentença do juízo criminal reconhecer-se que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos.

Art. 2.º - O govêrno poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art. 1.º- § 6.º.

§ 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êstes serviços, mas serão obrigadas:

1.º A criar e tratar os mesmos menores;

2.º A constituir para cada um dêles um pecúlio, consistente na quota que para êste fim fôr reservada nos respectivos estatutos;-

3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação.

§ 2.º - A disposição dêste artigo é aplicável às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juizes de órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.

§ 4.º - Fica salvo ao Govêrno o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1.º impõe às associações autorizadas.

Art. 3.º - Serão annualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à quota annualmente disponível do fundo destinado para a emancipação...

Art. 4.º - É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O govêrno providenciará nos regulamentos sôbre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.

§ 1.º - Por morte do escravo, a metade do seu pecúlio pertencerá ao cônjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmitirá aos seus herdeiros, na forma da lei civil. Na falta de herdeiros o pecúlio será adjudicado ao fundo de emancipação, de que trata o art. 3.º...

§ 4.º - O escravo que pertencer a condôminos e fôr libertado por um dêstes, terá direito a sua alforria indenizando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indenização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete anos...

§ 7.º - Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, é proibido, sob pena de nulidade, separar os cônjuges e os filhos menores de doze anos do pai ou da mãe.

§ 8.º - Se a divisão de bens entre herdeiros ou sócios não comportar a reunião de uma família, e nenhum dêles preferir conservá-lo sob seu domínio, mediante reposição da quota, ou parte dos outros interessados, será a mesma família vendida e o seu produto rateado...

Art. 6.º - Serão declarados libertos:

§ 1.º - Os escravos pertencentes à nação, dando-lhes o govêrno a ocupação que julgar conveniente.

§ 2.º - Os escravos dados em usufruto à Coroa.

§ 3.º - Os escravos das heranças vagas.

§ 4.º - Os escravos abandonados por seus senhores. Se êstes os abandonarem por inválidos, serão obrigados a alimentá-los, salvo o caso de penúria, sendo os alimentos taxados pelo juiz de órfãos.

§ 5.º - Em geral, os escravos libertados em virtude desta lei ficam durante 5 anos sob a inspeção do govêrno. Êles são obrigados a contratar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos. Cessará, porém, o constrangimento do trabalho, sempre que o liberto exigir contrato de serviço.

Art. 8.º - O Govêrno mandará proceder à matrícula especial de todos os escravos existentes do Império, com declaração do nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fôr conhecida.

§ 1.º - O prazo em que deve começar e encerrar-se a matrícula será anunciado com a maior antecedência possível por meio de editais repetidos, nos quais será inserta a disposição do parágrafo seguinte.

§ 2.º - Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados não forem dados à matrícula, até um ano depois do encerramento desta, serão por êste fato considerados libertos.

§ 4.º - Serão também matriculados em livro distinto os filhos da mulher escrava, que por esta lei ficam livres. Incorrerão os senhores omissos, por negligência, na multa de 100\$000 a 200\$000, repetidas tantas vêzes quantos forem os indivíduos omitidos, e por fraude nas penas do ari. 179 do código criminal.

§ 5.º - Os párcos serão obrigados a ter livros especiais para o registro do nascimento e óbitos dos filhos de escravas, nascidos desde a data desta lei. Cada omissão sujeitará os párcos à multa de 100\$000.

Art. 9.º - O Governo em seus regulamentos poderá impor multas até 100\$000 e penas de prisão simples até um mês.

Art. 10º - Ficam revogadas as disposições em contrário. Manda, portanto, a tôdas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado de Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 28 de setembro de 1871, 50.º da Independência e do Império

Princesa Imperial Regente - Teodoro Machado Freire Pereira da Silva.

> PATER

Negócios de ocasião...

OLHA OS CHAVEIRINHOS DA LIBERTADORES!!



EM ALTA HOSPITAL NO SUL

A retomada das obras do Hospital Materno-Infantil, mais conhecido como Hospital do Aquidaban, que atualmente abriga a Superintendência de Saúde de Cachoeiro. O prédio chegou a ser inaugurado em 2004, mas o local jamais funcionou como unidade hospitalar. Ao todo serão disponibilizados 153 leitos (44% a mais que o projeto original), representando um investimento de 3 milhões de reais.



EM BAIXA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

É um absurdo que em pleno século XXI, os casais ainda não tenham aprendido a conversar e a resolver seus problemas na base do diálogo. Na sexta-feira, em Flexal II, Cariacica, uma manicure matou o marido após levar uma surra. Em Porto de Santana, no mesmo município, uma diarista foi torturada por 12 horas porque cobrou uma dívida de R\$ 1.500 do namorado. Não é com violência que se resolvem as diferenças.

Tribuna nas Ruas

Você concorda com o casamento entre gays?



SIM

Porque da mesma forma que homens e mulheres que se casam têm o direito à felicidade, os casais gays também têm o mesmo direito. Quer casar? Deixa. O importante é a felicidade de cada um.

FABIOLA DE OLIVEIRA LOUZADA, 31 anos, universitária, Campo Grande, Cariacica



NÃO

Não aprovo o casamento entre gays, mesmo tendo lei aprovada permitindo que a união entre eles seja oficializada, simplesmente porque essa união contraria os princípios de Deus.

FABIANE TEIXEIRA, 28 anos, consultora de vendas, Vila Galina, Cariacica



SIM

Sou favorável. A sociedade está evoluindo e nós precisamos acompanhar isso. Além disso, agora tem lei determinando e legalizando a união. É dever de todos os cidadãos obedecer à lei.

NOILA MONTEIRO, 50 anos, dentista, Praia do Carro, Vitória



SIM

Cada um é livre para fazer o que quiser, ou seja, tem o seu direito de escolha. Eu não me casaria, mas não sou contra quem toma essa decisão. Cada um tem o seu direito de liberdade de escolha.

ADEMIR JOSÉ NUNES, 42 anos, pintor, Novo Horizonte, Serra



NÃO

Sou contra essa união porque ela contraria as leis de Deus. Ela pode até ser legal perante os homens, mas é condenada pelas leis do Criador. Essa, sim, é a lei válida.

LEONARDO RESENDE DE OLIVEIRA, 20 anos, aux. de escritório, Resistência, Vitória



NÃO

Não tenho nada contra quem quer se unir a outra pessoa do mesmo sexo. Cada um faz o que quiser. Se a união vai ser melhor para os dois, cabe a nós aceitar esse relacionamento.

ORLANDO PEIXOTO, 30 anos, executivo de atendimento, Praia da Costa, Vila Velha

CIDADE ABERTA



PEDRO MAIA

História de um negro que valorizou a raça

O dia 13 de maio é a data dedicada à Abolição da Escravatura no Brasil e diversos eventos acontecem no Estado para marcar a integração afro-brasileira no Espírito Santo. Nestas ocasiões, entre muitos outros, dois heróis negros são sempre lembrados: Benedito Sete Léguas e Chico Prego.

O primeiro lutou pelo direito dos negros no Norte capixaba e o segundo foi um dos líderes da célebre Revolta de Queimados, tendo pago com a vida pela coragem de enfrentar os senhores brancos. Dois homens de valor, que souberam lutar por aquilo em que acreditavam. Merecem figurar na galeria dos heróis de sua raça.

Entretanto, em um passado bem mais recente, nós conhecemos um negro de valor do qual hoje pouca gente se lembra, embora tenha sido um desbravador dos caminhos que hoje formam o sistema rodoviário do Norte espírito-santense.

Seu nome verdadeiro nunca ficamos sabendo. Porém seu apelido, Zé Coco, era cantando em prosa e verso de Norte a Sul do Estado. Tratava-se de um gigante com mais de dois metros de altura, que por muito tempo trabalhou na estiva do Porto de Vitória, quando o carregamento dos navios era feito no braço.

Contavam os mais velhos que como os estivadores ganhavam pelo montante de sacas que transportavam, Zé Coco levava três de uma só vez: uma na cabeça e duas sob os braços!

Chegamos a conhecê-lo pessoalmente quando ainda éramos moleque em Jardim América. Diversas vezes vimos o gigante negro levantar sozinho imensos pneus dos antigos Fenemês e jogá-los de uma só vez nas carrocerias dos caminhões. Cada pneu daquele pesava no mínimo 150 quilos, e ele fazia aquilo, sem demonstrar o mínimo esforço.

Diziam que seu apelido se prendia ao fato de que costumava esmagalhar cocos com a palma da mão. Uma das mais curiosas histórias que contavam sobre Zé Coco dava conta da sua prisão depois de um bate-boca no Mer-

cado da Vila Rubim.

Naqueles tempos, o policiamento de rua em Vitória era feito por soldados a cavalo, e foi um desses policiais que deu ordem de prisão ao gigante.

O quartel da PM ficava no Parque Moscoso, e era para lá que levavam os recalcitrantes detidos. Os cavalos eram treinados para empurrar os detidos com o focinho, que caminhavam a pé na frente do animal.

No primeiro empurrão, Zé Coco explicou ao policial que não precisava usar aquele expediente, pois estava cumprindo a ordem sem nenhuma alteração.

Na segunda fochinada, ele olhou de cara feia para o militar. Na terceira, não conversou: deu uma taponada nas fuças do animal, que desabou, enquanto o soldado saía em busca de reforço.

Foi triste o fim deste negro raçudo que marcou sua época enquanto viveu. Em meados dos anos 50, juntou suas economias e comprou um caminhão da Fábrica Nacional de Motores (os populares Fenemês), com o qual desbravou os caminhos dos cafezais de Colatina e Linhares.

Depois, quando veio o asfalto e com ele a fiscalização do trânsito, começaram as dificuldades do velho Zé Coco, que por não saber ler não conseguia tirar a Carteira Nacional de Habilitação para continuar tocando a vida.

E o gigante negro, que com a força de seus braços e a determinação de sua raça havia aberto os caminhos para o progresso das rodovias no interior se viu proibido de usá-las.

No final da década de 70 acabou morrendo, talvez por desgosto, em São Mateus, onde está sepultado. Eis aí um exemplo de homem que deve ser lembrado.

E está sendo lembrado!!



Uma das mais curiosas histórias que contavam sobre Zé Coco dava conta da sua prisão após bate-boca na Vila Rubim

— 5 —

LEI N. 4 — de 10 de Junho de 1835.

Determina as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou commetterem outra qualquer offensa physica contra seus senhores, etc.; e estabelece regras para o processo.

A Regencia Permanente em Nome do Imperador o Senhor D. Pedro Segundo Faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral Legislativa Decretou, e Ella Sanccionou a Lei seguinte :

Art. 1.º Serão punidos com a pena de morte os escravos ou escravas, que matarem por qualquer maneira que seja, propinarem veneno, ferirem gravemente ou fizerem outra qualquer grave offensa physica a seu senhor, a sua mulher, a descendentes ou ascendentes, que em sua companhia morarem, a administrador, feitor e ás suas mulheres, que com elles viverem.

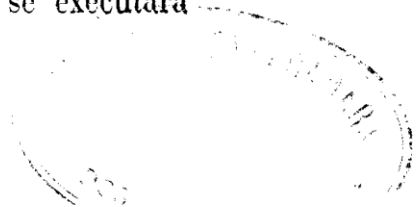
Se o ferimento, ou offensa physica forem leves, a pena será de açoutes a proporção das circumstancias mais ou menos aggravantes.

Art. 2.º Acontecendo algum dos delictos mencionados no art. 1.º, o de insurreição, e qualquer outro commettido por pessoas escravas, em que caiba a pena de morte, haverá reunião extraordinaria do Jury do Termo (caso não esteja em exercicio) convocada pelo Juiz de Direito, a quem taes acontecimentos serão immediatamente communicados.

Art. 3.º Os Juizes de Paz terão jurisdicção cumulativa em todo o Municipio para processarem taes delictos até a pronuncia com as diligencias legaes posteriores, e prisão dos delinquentes, e concluido que seja o processo, o enviarão ao Juiz de Direito para este apresenta-lo no Jury, logo que esteja reunido e seguir-se os mais termos.

Art. 4.º Em taes delictos a imposição da pena de morte será vencida por dous terços do numero de votos; e para as outras pela maioria; e a sentença, se fôr condemnatoria, se executará sem recurso algum.

T13



Francisco Ribeiro dos Guimarães Peixoto a fez.

Registrada nesta Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça a fl. 442 v. do Liv. 1.º de Leis. Rio de Janeiro, 15 de Junho de 1835.—*João Caetano de Almeida França.*

Manoel Alves Branco.

Sellada e publicada na Chancellaria do Imperio em 15 de Junho de 1835.—*João Carneiro de Campos.*

continua >

MÚSICA + CINEMA + LIVROS + ARTES PLÁSTICAS + TEATRO + DANÇA

BRAVO!

O MUNDO DA
CULTURA A SEU
ALCANCE
DE R\$14,90 POR
R\$ 10,00

O MELHOR DA CULTURA EM MAIO DE 2011

“País de mestiços,
onde branco não
tem força para
organizar uma
Ku Klux Klan,
é país perdido”

**CARTAS INÉDITAS DESVENDAM A RELAÇÃO
ENTRE O ESCRITOR MONTEIRO LOBATO E O**

165

RACISMO

LIVROS

MONTEIRO LOBATO E O RACISMO

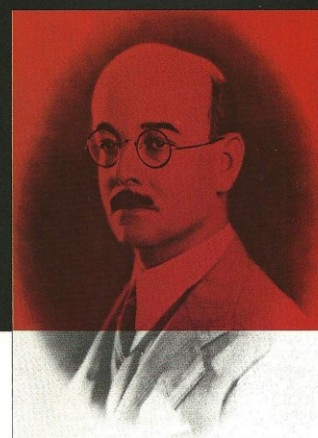
Cartas inéditas reforçam que o autor do “Sítio do Picapau Amarelo” se entusiasmou com a eugenia – pretensa ciência que ajudou a embasar o nazismo e o holocausto

POR ANDRÉ NIGRI

ODE À KU KLUX KLAN

Em várias de suas cartas, Monteiro Lobato se refere de forma elogiosa à entidade racista fundada no estado do Tennessee no fim da Guerra Civil Americana. A Ku Klux Klan tinha como objetivo evitar que os negros recém-libertos adquirissem direitos civis e ainda organizava assassinatos traiçoeiros como uma forma de "purificação racial"

País de mestiços, onde branco não tem força para organizar uma Kux-Klan [sic], é país perdido para altos destinos. (...) Um dia se fará justiça ao Ku-Klux-Klan; tivéssemos aí uma defesa desta ordem, que mantém o negro em seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca - mulatinho fazendo jogo do galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destrói a capacidade construtiva" [carta enviada a Arthur Neiva em 10 de abril de 1928]



O escritor Monteiro Lobato (1882-1948) era racista? Eis uma polêmica que vai e volta na vida cultural brasileira e recentemente foi reativada pelo Conselho Federal de Educação. No ano passado, o organismo emitiu um parecer classificando o livro *As Caçadas de Pedrinho*, de 1933, como racista. Na análise, eram citados trechos da obra em que a personagem Tia Nastácia, que é negra, era tratada de forma ofensiva: "Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão". O Conselho Federal de Educação endossou, na verdade, uma corrente acadêmica que já há algum tempo vê sinais de racismo no tratamento dispensado à personagem ao longo da obra infantil do escritor. Embora o Ministério da Educação tenha vetado o parecer, alguns estados, como Mato Grosso e Paraíba, chegaram a tirar o livro do currículo escolar.

A polêmica esquentou ainda mais no início deste ano, quando alguns intelectuais aderi-

ram a ela. Em geral, esgrimindo por Lobato e usando o tom do panfleto e da galhofa. O jornalista e escritor Ruy Castro foi veemente: "As pessoas que acusam Monteiro Lobato de racismo e de querer 'extinguir a raça negra' certamente nunca leram uma linha do que ele escreveu. Trata-se de uma atitude 'politicamente correta de galinheiro', como diria Nelson Rodrigues". O cartunista Ziraldo criou um desenho em que o autor do *Sítio do Picapau Amarelo* aparece abraçado a uma passista negra para satirizar os que viam racismo em sua obra - e a história toda se tornou tema de um samba de bloco no Carnaval do Rio de Janeiro em março deste ano.



Acima, cruz queimada em encontro da Ku Klux Klan nos Estados Unidos em 1931. Na pág. ao lado, o médico Arthur Neiva, destinatário das cartas enviadas por Lobato. O escritor e o cientista eram adeptos da ideia da eugenia

A polêmica mudou de nível, indo para o terreno do factual, quando Arnaldo Bloch, colunista de *O Globo*, formulou a pergunta que precisava ser feita: mas, afinal, o que o próprio Lobato escreveu sobre o tema, para além das interpretações que se fazem de sua ficção? Em um texto para o jornal em que trabalhava, Bloch alinhou trechos de cartas do escritor. Em uma delas, aparecia a frase fortíssima que saiu na capa desta edição de **BRAVO!**: “País de mestiços, onde branco não tem força para organizar um Kux-Klan (*sic*) é país perdido para altos destinos”, escreveu Lobato, citando a mais famosa organização racista da história norte-americana. Seguindo a trilha sugerida por Bloch, **BRAVO!** foi conferir a correspondência de Lobato. Foram garimpadas cerca de 20 cartas inéditas. E o seu conteúdo é estarrecedor.

É possível depreender algo sobre o teor de suas cartas ao examinar os seus três principais destinatários. Um deles é o escritor Godofredo Rangel - e o próprio Lobato havia publica-

O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FOI FAVORÁVEL À PROIBIÇÃO DE UMA OBRA INFANTIL DO ESCRITOR

do uma seleção da correspondência enviada a ele no livro *A Barca de Gleyre*, 1944. Os outros dois - fato incomum entre intelectuais - são cientistas. O paulista Renato Kehl (1889-1974) nasceu em Limeira e as cartas enviadas por Lobato a ele estão depositadas na Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. O baiano Arthur Neiva (1880-1943) foi aluno do próprio Oswaldo Cruz e é um dos fundadores do Instituto Biológico de São Paulo, lugar onde está guardada parte da correspondência que ele manteve com Lobato - entre elas, a missiva citada acima, exaltando a Ku Klux Klan. Outro lote de cartas - a Kehl e a Neiva - foi garimpado nos arquivos da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

Sandra M^o Machado
Pedagoga
RG-MEC 2268-ES



Acima, mulheres alemãs em uma Lebensborn, fazenda para mães solteiras, em 1939. Na pág. ao lado, Renato Kehl, destinatário da carta sobre o tema. Kehl escreveu num livro que homens "degenerados" não deveriam se reproduzir

Uma ideia unia Monteiro Lobato, Renato Kehl e Arthur Neiva. Os três eram adeptos de um conceito esdrúxulo chamado eugenia. A ideia, surgida na França na metade do século 19 e sistematizada pelo médico François Galton, era definida pelo próprio como "o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer qualidades raciais das futuras gerações, física ou mentalmente" - e na prática representava, entre outras coisas, uma exaltação da superioridade da raça "branca" em relação às outras. Ou seja, racismo. Nas primeiras décadas do século 20, a eugenia ganhou status de ciência. Renato Kehl era um dos principais estudiosos do tema no Brasil. Redigiu uma vasta obra defendendo os princípios eugênicos. Foi por iniciativa dele que foi criada, em 1918, a Sociedade Eugênica de São Paulo. Em sua obra, ele defende princípios como a proibição de imigrantes que não fossem de raça branca e esterilização de pessoas que, em sua

MONTEIRO LOBATO CONSIDERAVA RENATO KEHL, DEFENSOR DA PROIBIÇÃO DE IMIGRANTES QUE NÃO FOSSEM BRANCOS, "UM ESPÍRITO BRILHANTE"

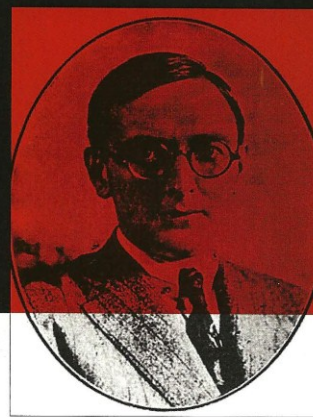
ótica, apresentassem "problemas físicos ou mentais". Os princípios professados por Kehl são muito parecidos com aquilo que, na Europa, ficou conhecido como "eugenia negativa" - ou seja, proibição de que seres humanos considerados "inferiores" se reproduzissem. Como mostra o cineasta sueco Peter Cohen em seu filme *Homo Sapiens*, essa eugenia negativa está na base da ideologia racial que embasou o nazismo - e esse pensamento, levado ao extremo, culminaria no holocausto.

A correspondência de Monteiro Lobato mostra que, no fim dos anos 20, ele foi um entusiasta das ideias eugênicas e da obra de Renato Kehl. A primeira carta do escritor ao cientista data de 1918 e, nela, Lobato diz: "Lamento só agora travar conhecimento

ELOGIO A UMA PRÁTICA NAZISTA

Foi o nazista Heinrich Himmler quem instituiu na Alemanha as Lebensborn – “fazendas” onde mães solteiras de bebês supostamente arianos podiam criar seus filhos. Lobato teve conhecimento de prática semelhante nos EUA e se referiu a ela de forma elogiosa

Nos Estados Unidos, a eugenia está tão adiantada que já começam a aparecer ‘filhos eugênicos’. Uma senhora da alta sociedade meses atrás ocupou durante vários dias a *front page* [primeira página] dos jornais mexeriqueiros graças à audácia com que, rompendo contra todos os preceitos da ciência e sem se ligar legalmente a nenhum homem, escolheu um admirável tipo macho, fê-lo estudar sobre todos os aspectos e, achando-o *fit* [adequado] para o fim que tinha em vista fez-se fecundar por ele. Disso resultou uma menina que está sendo criada numa *farm* [fazenda] especialmente adaptada para *nursery* [creche] eugênica. “ [carta enviada a Renato Kehl em 8 de julho de 1929]



com um espírito tão brilhante como o seu”. No mesmo ano, Lobato convidou Kehl para escrever o prefácio de seu livro *O Problema Vital*, uma coletânea de artigos do escritor publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*. O entusiasmo de Lobato pela obra do cientista só aumentou na década seguinte, em que Kehl deu uma virada em seu pensamento ao abraçar radicalmente os princípios da eugenia negativa. Em 1921, Kehl publicou um artigo chamado *A Esterilização sob o Ponto de Vista Eugênico*, no qual defende a prática como “um auxiliar poderoso da redução dos degenerados”. Para Lobato, em carta de 9 de outubro de 1929, Renato Kehl era “um D. Quixote científico (...) a pregar para uma legião de panças” (gíria que, nos anos 20, significava pessoas ignorantes). No mesmo ano, Monteiro Lobato viajou para os Estados Unidos e se entusiasmou com o país pelas razões erradas. Na terra de Abraham Lincoln, a eugenia havia ganhado status científico como em nenhum outro lugar, e Lobato la-

menta que seria difícil publicar um livro de Renato Kehl no país por causa da concorrência. “Não pode haver país onde a eugenia esteja mais proclamada, estudada, praticada, ‘livrada’ (no sentido de publicada em livros) do que este”, escreveu Lobato.

“EUGENIA TÃO ADIANTADA”

Nessa mesma carta, se lê um dos trechos mais chocantes dentro do conjunto de missivas ao qual **BRAVO!** teve acesso exclusivo. Lá, num trecho repleto de termos em inglês, Lobato descreve uma história abjeta como se fosse uma experiência positiva: “Nos Estados Unidos, a eugenia está tão adiantada que já começam a aparecer ‘filhos eugênicos’. Uma senhora da alta sociedade meses atrás

Sandra M^o Machado
Pedagoga
RG-MEC 2268-ES



Acima, a classe média negra na Bahia na década de 1940. Na pág. ao lado, o baiano Arthur Neiva, destinatário da carta de Lobato. A Faculdade de Medicina de Salvador promovia ideias eugênicas, como Jorge Amado retrata no livro *Tenda dos Milagres*

Sandra M. Machado
Pedagoga
RO-MEC 2268-ES

nico”, e não “mestiço”, como a maior parte da população de seu estado.

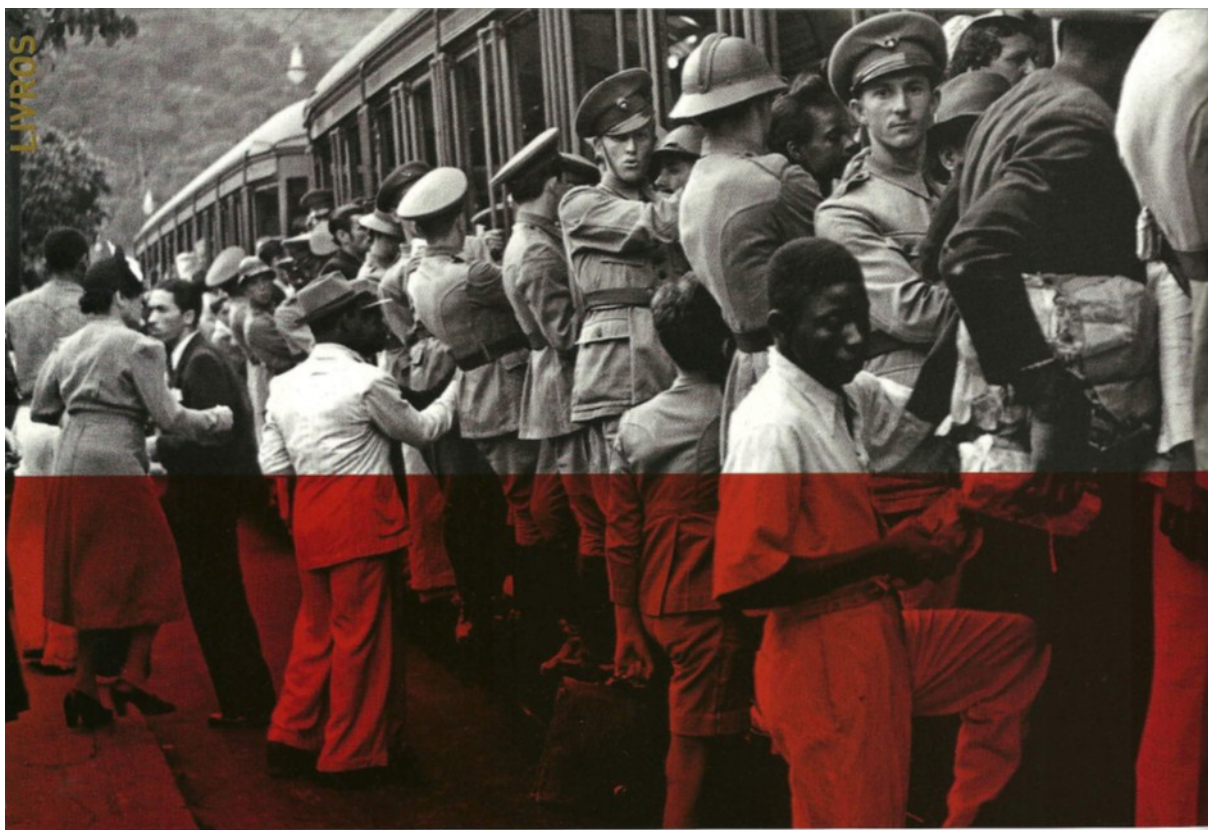
Foi para Neiva que Lobato enviou alguns de seus mais impressionantes desabaços sobre a questão racial, entre as cartas inéditas garimpadas por BRAVO!. Ele tocou várias vezes, por exemplo, no tema da Ku Klux Klan, o grupo fundado logo após o fim da Guerra Civil Americana (1861-1865) no estado do Tennessee e que tinha como principal objetivo impedir a integração social dos negros recém-libertados - proibindo-os, por exemplo, de adquirir terras e também promovendo assassinatos traiçoeiros como uma forma de “higiene racial”. Escreve Lobato a Neiva, em 1938: “Um dia se fará justiça ao Ku-Klux-Klan; tivéssemos aí uma defesa dessa ordem, que mantém o negro no seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca - mulatinho fazendo o jogo do galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destrói a capacidade construtiva”.

O BAIANO ARTHUR NEIVA, AMIGO EUGENISTA DE LOBATO, GOSTAVA DE DEFINIR A SI PRÓPRIO COMO “GERMÂNICO

Três anos antes, em 1935, Lobato esteve na Bahia e escreveu uma carta ao cientista, que então morava em São Paulo. Lobato inicia o texto dizendo-se maravilhado com a terra de Neiva, com sua comida, arquitetura e igrejas - “Sua Bahia, dr. Neiva, positivamente enfeitiçou-me”. No quarto parágrafo, no entanto, ele fala das pessoas do lugar: “Mas que feio material humano formiga entre tanta pedra velha! A massa popular é positivamente um resíduo, um detrito biológico. Já a elite que brota como flor desse esterco tem todas as finuras cortesãs das raças bem amadurecidas”. O comentário comparando a população pobre da Bahia a “esterco” é francamente racista - assim como as observações que, numa carta relativamente conhecida enviada a Godofredo

...sua existência
...no seu lugar, e está
...mulatinho fazendo
...mestiçagem do negro
...fac-símiles das
...inéditas obtidas
...BRAVO! em
...bravonline.com.br

Sandra M. Machado
Pedagoga
RO-MEC 2268-ES



Acima, o transporte público no Rio de Janeiro dos anos 40. Na pág. ao lado, o escritor Godofredo Rangel, destinatário da carta. Lobato critica mineiros, cariocas e baianos, numa demonstração de preconceito regional

Rangel (*leia acima*), ele faz sobre os mestiços cariocas - mas também tem a ver com o preconceito que Lobato nutria em relação a habitantes de outros estados brasileiros que não fossem São Paulo. Aparecem em sua correspondência, por exemplo, referências desairosas a cariocas e mineiros.

Diante de tal conjunto de cartas, é inevitável perguntar: ao abraçar a causa da eugenia, Lobato não teria sido apenas um homem de seu tempo? A resposta é: em termos. É certo que tal ideia tinha status de ciência na época, era bem aceita em determinados círculos intelectuais, e o termo estava tão na moda que aparecia até na poesia (o fluminense Raul de Leoni escreveu um famoso soneto chamado *Eugenia*, em que o vate se dirige à musa com versos de péssimo gosto, como "tens legendas pagãs nas carnes claras"). A eugenia, no entanto, não era uma ideia majoritária, tanto que Lobato chamou Kehl de "Quixote". Um fato relevante a mostrar que havia muita gente consciente do ab-

LOBATO FOI UM DOS MAIORES TALENTOS DE SEU TEMPO, E SUAS OBSERVAÇÕES SOBRE A BUROCRACIA BRASILEIRA SÃO VÁLIDAS ATÉ HOJE

surdo da coisa foi o lançamento, em 1933, de *Casa Grande e Senzala*, o clássico de Gilberto Freyre - obra-prima que é resposta eloquente às bobagens defendidas por Kehl e pelo "baiano germânico" Neiva. Em sua prosa irresistível, Freyre mostra o óbvio. O que influencia as características dos povos, se é que isso existe, é a cultura, como pregava o antropólogo alemão Franz Boas, e não a raça. O livro apresenta, também, a mestiçagem que horrorizava os eugenistas como um valor positivo.

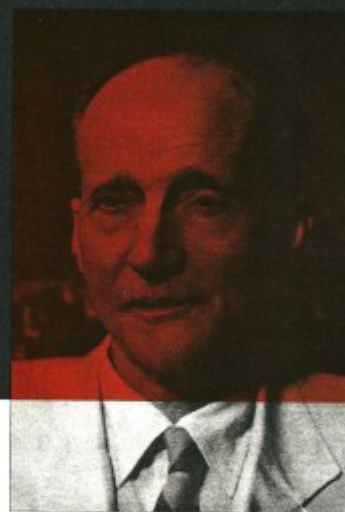
Cabe finalizar dando a medida justa e apresentando Lobato em toda a sua complexidade. O escritor é um dos mais talentosos de sua geração. Legou ao Brasil um bem inestimável: uma literatura infantil de altíssimo nível, que pode ser lida

SOBRE A MISTIÇAGEM NO RIO DE JANEIRO

Foi na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, que começou a amizade de Monteiro Lobato com o escritor mineiro Godofredo Rangel. Eles trocaram centenas de cartas durante várias décadas. Em muitas delas, Lobato faz observações sobre a mistura de raças no Rio de Janeiro

Dizem que a mestiçagem liquefaz essa cristalização racial que é o caráter e dá uns produtos instáveis. Isso no moral – e no físico, que feiúra! Num desfile, à tarde, pela horrível Rua Marechal Floriano, da gente que volta para os subúrbios, que perpassam todas as degenerescências, todas as formas e má-formas humanas – todas, menos a normal. Os negros da África, caçados a tiro e trazidos à força para a escravidão, vingaram-se do português de maneira mais terrível – amulando-o e liquefazendo-o, dando aquela coisa residual que vem dos subúrbios pela manhã e reflui para os subúrbios à tarde.”

[Carta a Godofredo Rangel incluída na primeira edição do livro “A Barca de Gleyre”, em 1944]



até hoje. As eventuais alusões racistas a personagens como a Tia Nastácia não tiram o prazer da leitura – talvez constituam até um bom tema de discussão em aula. No caso específico da Tia Nastácia, é possível fazer até a leitura contrária, dado que a personagem é sempre apresentada de forma bastante positiva ao longo da obra de Lobato. Que, como escritor, chegou a denunciar maus tratos contra negros em alguns de seus contos, caso de *Os Negros*, incluído no livro *Negrinha* (1923). Lobato também foi um polemista brilhante e extremamente atilado quando defendeu as ideias certas. Sua impaciência quanto a certo costume brasileiro de empurrar a solução dos problemas para depois é altamente louvável. É válida até hoje, assim como as críticas contra a falta de saneamento básico e a triste burocracia do país.

Tais qualidades tornam ainda mais espantoso o fato de Lobato – mesmo relativizando a época em que ele viveu – ter-se encantado com ideias tão

estapafúrdias, como as defendidas por Arthur Neiva e Renato Kehl. Ele parou de falar no assunto quando o nazismo, embasado na eugenia, gerou os horrores do holocausto, mas nunca se retratou publicamente pelas ideias que defendeu durante pelo menos três décadas (dado que parte de sua correspondência continua inédita, existe a esperança de que ainda apareça uma carta com um mea-culpa). É tarde demais para condenar Lobato pelo crime intelectualmente imperdoável – e hoje inafiançável juridicamente – do racismo. Ler suas cartas com a distância dos anos proporciona uma reflexão: mesmo as mentes mais sólidas podem, em determinados momentos, sofrer um amolecimento radical. ¶

Sandra M^{te} Machado
Pedagogista
RO-MEC 2308-25