

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA HISTÓRIA PELOS “INTÉRPRETES DO
BRASIL” E SEUS (POSSÍVEIS) EFEITOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A
LEI 10.639/03 NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

CAMILLA DE OLIVEIRA RODRIGUES DA SILVA

CAMPINAS

2018

CAMILLA DE OLIVEIRA RODRIGUES DA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA HISTÓRIA PELOS “INTÉRPRETES DO
BRASIL” E SEUS (POSSÍVEIS) EFEITOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A
LEI 10.639/03 NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “As representações do negro na história pelos “Intérpretes do Brasil” e seus (possíveis) efeitos na produção acadêmica sobre a lei 10.639/03 na área de educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

CAMPINAS

2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t320.60981 Silva, Camilla de Oliveira Rodrigues da.
S586r As representações do negro na história pelos "intérpretes do Brasil" e seus (possíveis) efeitos na produção acadêmica sobre a Lei nº 10.639/03 na área de educação / Camilla de Oliveira Rodrigues da Silva. – Campinas: PUC-Campinas, 2018.
90 f.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Políticas públicas. 2. Leis, decretos, etc. 3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 4. Educação - Aspectos sociais. 5. Brasil – Historiografia. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 22. Ed. – t320.60981



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

CAMILLA DE OLIVEIRA RODRIGUES DA SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA
HISTÓRIA PELOS “INTÉRPRETES DO BRASIL” E
SEUS (POSSÍVEIS) EFEITOS NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA SOBRE A LEI 10.639/03 NA ÁREA
DE EDUCAÇÃO**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião
da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca
Examinadora.

APROVADA: 24 de maio de 2018.

DR JAIME FRANCISCO PARREIRA CORDEIRO (USP)

DRA ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)

DR ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO – Presidente (PUC-CAMPINAS)

Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP
13087-571 - Campinas (SP)

Fone: (0XX19) 3343-7409 – correio eletrônico: poseduc.ochs@puc-campinas.edu.br

AGRADECIMENTOS

À PUC-Campinas e seus docentes, que desde a graduação, me acolheram e compartilharam comigo seus saberes que tanto me auxiliam na vida acadêmica e profissional.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que me proporcionou o apoio financeiro necessário para que eu pudesse concluir a pós-graduação.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino, pelas orientações recebidas, por todo saber compartilhado e por todo auxílio e motivação, não somente ao que diz respeito a esta pesquisa, mas também nos momentos difíceis em que passei em minha vida pessoal e acadêmica durante o período de realização dessa dissertação.

À Banca examinadora, pela atenção e contribuições à minha pesquisa.

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, que, durante estes dois anos, me auxiliaram nesta caminhada acadêmica.

Aos meus pais, que, diante de todos os desafios, seguraram minhas mãos e me deram forças para continuar.

Aos meus avós, que vibram a cada conquista e transmitem amor a todo o momento.

À Fernanda Flores, que esteve ao meu lado, me incentivando a sempre reconhecer as positivities em meio às dificuldades.

Ao Mateus Muniz, pelo apoio e amizade.

Aos meus amigos, que sempre me incentivam a prosseguir com meus sonhos. A todos que passaram por minha vida durante estes dois anos.

SILVA, Camilla de Oliveira Rodrigues da. **As representações do negro na história pelos “intérpretes do Brasil” e seus (possíveis) efeitos na produção acadêmica sobre a lei 10.639/03 na área de educação.** 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2018.

Resumo: Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e historiográfico que teve como objetivos: (i) identificar e descrever as representações dos negros apresentadas por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo; (ii) apresentar a luta do movimento negro contra o mito da “democracia racial” e as principais políticas de ações afirmativas do Estado; (iii) reconhecer a influência das representações do negro sobre a lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade nas instituições escolares, a partir de pesquisas científicas. Estes três objetivos delimitaram cada capítulo dessa dissertação: Para o primeiro capítulo foram utilizadas as obras “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre, “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda e “A Cultura Brasileira” de Fernando de Azevedo e com estas obras realizou-se uma análise documental, na qual buscou-se identificar e descrever as representações do negro contida nos discursos dos autores. No segundo capítulo apresenta-se a luta do movimento negro, a partir da década de 60 do século passado, para a superação dos discursos do mito da “democracia racial”, além disso apresenta-se a pesquisa da UNESCO sobre racismo e o surgimento de ações afirmativas que buscam combater o preconceito racial no Brasil, foram apresentados neste capítulo a Lei de Cotas, ProUni e a Lei nº 10.639/03. No terceiro e último capítulo, a partir de pesquisas acadêmicas, apresenta-se a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas instituições de ensino, visto que torna-se obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Ao final desta pesquisa foi possível reconhecer, que por vezes indiretamente, os discursos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo tem influenciado durante anos as representações do negro e toda sua história de afirmação e reconhecimento. A superação destes discursos se dá, por vezes, pela luta do movimento negro que busca meios para combater as condições de racismo, mas, que infelizmente, não atinge uma superação completa, pois ainda se faz necessário a implementação de leis e políticas públicas de ações afirmativas para que a luta do reconhecimento da participação do negro na formação do Brasil seja legitimada e, por diversas vezes, ainda são criticadas e com pouca aplicabilidade comparada a sua importância.

Palavras-chave: políticas públicas; história do Brasil; lei 10.639/03.

SILVA, Camilla de Oliveira Rodrigues da. **Representations of Black People in history by “Interpreters of Brazil” and their (possible) effects on the academic production on Act No. 10.639/03 in the area of education.** 90 p. Dissertation (Master's Degree in Education) - Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2018.

Abstract: This bibliographic and historiographic investigation aims to: (i) identify the representations of the image of Black people in works by Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda and Fernando de Azevedo, (ii) present the Black movement against the "racial democracy" myth and the main affirmative action policies of the State and (iii) acknowledge the influence of the representations of Black people on Act No. 10.639/ 03 and its applicability in the educational institutions, by means of scientific research. These three objectives delimited each chapter of this dissertation: The first chapter was based on "Casa Grande & Senzala" (The Masters and the Slaves) by Gilberto Freyre, "Raízes do Brasil" (Roots of Brazil) by Sérgio Buarque de Holanda and "A Cultura Brasileira" (Brazilian Culture: Introduction to the Study of Culture in Brazil) by Fernando de Azevedo; These works were analyzed with a documental analysis approach seeking to identify and describe the representations of the Black people contained in these authors' discourses. The second chapter presents the fight of the Black movements, from the 1960s, to overcome the "racial democracy" myth discourses, it also presents the UNESCO's research on racism and the emergence of affirmative actions that attempt to combat racial prejudice in Brazil; The “Lei de Cotas” (Quota Law), ProUni and Law 10.639 / 03 have also been presented in this chapter. The third and last chapter, based on academic research, looks to the applicability of Law No. 10,639 / 03 in educational institutions, since it is mandatory to teach Afro-Brazilian and African history and culture in Basic Education. By the end of this research it was possible to recognize that sometimes, even though indirectly, the speeches of Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda and Fernando de Azevedo have influenced for years the representations of the Black people and all their history of affirmation and recognition. The overcoming of these discourses is sometimes due to the fight of the Black movement that seeks means to combat the conditions of racism, but, unfortunately, does not reach a complete overcoming, since it is still necessary to implement laws and public policies of affirmative actions so that the fight for the recognition of the participation of the Black people in Brazil’s formation is legitimized, which on several occasions is still criticized and weakly applied compared to its importance.

Keywords: public policies; Brazilian history; Act No. 10.639/03.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Principais políticas de ação afirmativa de cunho racial.....	53
QUADRO 2 – Pesquisas Seleccionadas.....	65

LISTA DE SIGLAS

BDTD	= Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LDB	= Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	= Organização das Nações Unidas
GTI	= Grupo de Trabalho Interministerial
ProUni	= Programa Universidades para Todos
ENEM	= Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	= Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
UNESCO	= Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência

SUMÁRIO

MEMORIAL REFLEXIVO	10
CAPÍTULO I.....	14
A MISCIGENAÇÃO E O NEGRO PELO OLHAR DOS INTÉRPRETES DO BRASIL.....	14
1.1 O negro na obra <i>Casa-grande & Senzala</i> , de Gilberto Freyre	19
1.2. O negro na obra <i>Raízes do Brasil</i> , de Sérgio Buarque de Holanda.....	25
1.3 O negro na obra <i>A cultura brasileira</i> , de Fernando de Azevedo	29
1.4 Os três autores e a formação do Brasil	34
CAPÍTULO II	38
CRÍTICA DO MOVIMENTO NEGRO AO MITO DA “DEMOCRACIA RACIAL”	38
2.1 A crítica ao mito da “democracia racial”	40
2.2 Políticas de ações afirmativas	46
2.3 O movimento negro.....	48
CAPÍTULO III.....	62
A LEI Nº 10. 639/03 E SUA IMPORTÂNCIA NA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO	62
3.1 Seleção dos artigos	65
3.2 A aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 no olhar dos pesquisadores contemporâneos.....	69
3.3 Lei nº 11.645/08 e a inclusão dos indígenas.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

MEMORIAL REFLEXIVO

Esta dissertação, mais do que uma pesquisa científica, tornou-se uma descoberta da minha própria trajetória, assim como de meus familiares. Compreender algumas das muitas representações do negro na história do Brasil me faz compreender, também, o motivo pelos quais diversos negros e pardos passam por provações e julgamentos diários em meio a sociedade.

Esta pesquisa me auxiliou em uma fase da minha vida na qual foi muito importante reconhecer as representações do negro para que eu pudesse compreender qual negra sou e gostaria de ser, desde que nasci.

Esta pesquisa ocorreu em meio a minha transição capilar, ou seja, no momento em que resolvi enfrentar todos os anos em que foi imposta a mim a ideia de que um cabelo crespo não era um cabelo bonito. Pode parecer fácil, mas desconstruir a imagem de que não seremos aceito na sociedade ao usar o cabelo natural, crespo, armado e sem muita definição é uma tarefa árdua e essa tarefa se torna difícil, principalmente, pela falta de representações positivas da imagem do negro na sociedade brasileira.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros [...] O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171-172).

Recordo-me de escutar minha mãe ensinando a mim e aos meus irmãos sobre as possíveis falas que teríamos de ouvir ao longo de nossas vidas e como deveríamos nos portar em diversas situações e é mais comum ainda ouvirmos que a nossa caminhada sempre será mais difícil.

Ao ler as obras dos autores, é quase impossível não nos colocarmos no lugar de nossos antepassados que chegaram ao Brasil somente como força para o trabalho. É um eterno pensamento de “se eu tivesse nascido antes, poderia ser eu ali”. Ler sobre a violência que homens e mulheres negras sofreram nos leva a pensar que muitos desses negros podem ser parte de nossas famílias, mas isso nunca saberemos, pois não há registros de onde vieram e de seus ascendentes e descendentes. O tráfico transatlântico de africanos para a América interrompeu para sempre a possibilidade de reconstituir as árvores genealógicas desses povos afrodescendentes. Mais do que uma realização acadêmica, esta dissertação vem ser minha

realização pessoal, mas não apenas de formação profissional, de formação integral, de realização e autoafirmação de que há muito sobre a história dos afro-brasileiros que eu não tinha conhecimento, mas que ao realizar esta pesquisa me ajudaram internamente no momento em que eu também me descobria a partir da desconstrução de tudo que busquei mostrar nesta investigação.

A representação se torna necessária na medida em que se faz necessário quebrar o estigma de algo. A representação negra que transmite uma imagem positiva das características físicas, culturais e sociais do negro é tão importante quanto políticas públicas que buscam integrar cada vez mais o negro na sociedade, que por anos o tentou isolar. À medida que novas formas de representação se tornam presente na sociedade, o negro se reconhece em suas particularidades, de forma a transformar o que está do seu lado. Se reconhecer membro atuante de uma sociedade, ter a certeza que sua cultura e características físicas serão respeitadas e que não haverá a necessidade de se adequar ao padrão europeu de beleza e cultura são um dos primeiros passos para que, de fato, o afro-brasileiro tenha consciência de sua identidade.

Meu relato pessoal de mulher negra, que sofreu zombarias por ser negra me faz acreditar que, apesar deste longo caminho percorrido para a transformação das representações do povo negro no Brasil, ainda há muito que trilhar. Há quem possa dizer diga que ao narramos nossas lutas diárias, que tais relatos são meros vitimismos; há quem acredite que pela mídia a cultura do povo afro-brasileiro, seja excluir a cultura branca; há quem diga muita coisa, mas poucas pessoas se preocupam com o que cada um dos negros realmente sentiram e sentem - ou quando fizeram e fazem oposição ao poder, como se isso fosse uma loucura comparável à oposição aos fenômenos atmosféricos.

Atualmente existe uma princesa negra na Disney, bonecas negras nas lojas, música negra, como o rap, tão criticada anteriormente, sendo tocada nas rádios. Existem exemplos de artistas negros nas novelas, existem jornalistas negros, jogadores, chefes de estados, existem cosméticos para pele negra e cabelo crespo. Em 2018, tenho a certeza que vejo a representação do negro sendo exaltado muito mais do que via na minha adolescência ou infância.

Eu jamais poderia deixar de dizer o quanto esta dissertação mexeu com a minha vida pessoal e profissional, além de ser a minha vitória mental. Nesta dissertação, deixo um pedaço da minha luta e trago os obstáculos que muitos percorreram para que eu pudesse realizar e escrever esta investigação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e historiográfico, teve como objetivos específicos: (i) identificar e descrever as representações dos negros apresentadas por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo; (ii) apresentar a luta do movimento negro contra o mito da “democracia racial” e as principais políticas de ações afirmativas do Estado; (iii) reconhecer a influência das representações do negro sobre a lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade nas instituições escolares, a partir de pesquisas científicas. Estes três objetivos delimitaram cada capítulo dessa dissertação: Para o primeiro capítulo foram utilizadas as obras “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre, “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda e “A Cultura Brasileira” de Fernando de Azevedo e com estas obras realizou-se uma análise documental, na qual buscou-se identificar e descrever as representações do negro contida nos discursos dos autores. Esta análise documental nos possibilitou encontrar nestas obras o discurso dos autores ao representar os negros em suas obras. Ao compararmos os discursos expostos pelos autores, nota-se que existem diversas semelhanças, sendo a defasagem de informações sobre a história e cultura africana uma delas. No segundo capítulo apresenta-se a luta do movimento negro, a partir da década de 60 do século passado, para a superação dos discursos do mito da “democracia racial”, além disso, apresenta-se a pesquisa da UNESCO sobre racismo e o surgimento de ações afirmativas que buscam combater o preconceito racial no Brasil, foram apresentados neste capítulo a Lei de Cotas, ProUni e a Lei nº 10.639/03. Durante anos, acreditou-se que o Brasil, por ser um país formado por diversas culturas, era o exemplo clássico de democracia racial. Este mito da “democracia racial” gerou uma significativa falta de discussões acerca das relações étnico-raciais, promovendo um discurso de que todos eram iguais e conviviam em harmonia, quando na realidade havia – e há – muito preconceito e racismo, ainda que velado na maioria das vezes. Os vários estudos que buscaram desmistificar essa ideologia e as lutas de diversos movimentos sociais permitiram o início das políticas de afirmação. No terceiro e último capítulo, a partir de pesquisas acadêmicas, apresenta-se a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas instituições de ensino, visto que se torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Buscando promover uma equidade entre os conhecimentos transmitidos, o Estado, em 2003, promulgou a Lei nº 10.639/03, pela qual buscou efetivar a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de todo território brasileiro de maneira interdisciplinar. Quando falamos da história e cultura afro Ao final desta pesquisa foi possível reconhecer, que por

vezes indiretamente, os discursos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo tem influenciado durante anos as representações do negro e toda sua história de afirmação e reconhecimento. Considera-se até aqui que apesar dos autores demonstrarem esforços para explicar a formação do povo brasileiro e sua identidade nacional, há muitas semelhanças em seus discursos e narrativas, podendo ter origem nas ideias apresentadas por Von Martius (1845) em sua dissertação, mesmo que este não seja referenciado nas obras destes autores. Estas semelhanças entre as obras geraram-se explicações comuns no que diz respeito a miscigenação, passando pela justificativa de relações de troca e serviços entre senhores e seus escravos e indígenas, até a falta de mulheres brancas.

Ao longo dos anos, com os movimentos sociais e relatórios que demonstraram que o Brasil poderia -e pode ser até hoje –considerado um país racista, fez-se crescer a luta por ações afirmativas a fim de gerar conhecimentos acerca da história do Brasil, mas, também visto pelos movimentos, a diminuição do preconceito e racismo, logo, em 2013 criou-se a Lei nº 10.635/03 que até o presente momento (2018) não tem uma aplicabilidade efetiva em meio às instituições de ensino devido a diversos impasses gerados que a lei não pôde solucionar, como a falta de materiais para aulas sobre o tema e a não obrigatoriedade na grade de disciplinas dos cursos de ensino superior, gerando professores que necessitam de formações continuadas nem sempre ofertadas.

CAPÍTULO I

A MISCIGENAÇÃO E O NEGRO PELO OLHAR DOS INTÉRPRETES DO BRASIL

Desde o século XIX, há um esforço por parte dos pesquisadores para demonstrar de que forma a identidade nacional vem sendo construída. Em livros didáticos e nas obras clássicas de autores consagrados, encontra-se o discurso de que o Brasil foi formado por brancos, advindos da Europa; negros africanos, trazidos para as terras brasileiras durante o período colonial e do Império para mão de obra escrava; e indígenas, que aqui habitavam. A mistura dessas três raças constituiu o brasileiro: o idioma, a cultura, os aspectos físicos, a culinária e a dimensão psicossocial do povo.

O período colonial destruiu as identidades originais e se reconstituiu, embaralhou e simplificou todos que aqui estavam em apenas três categorias: brancos, negros e índios. Os povos mais prejudicados e que ainda hoje sofrem com as implicações deste embaralhamento de identidade são os negros e os indígenas, pois ambos eram divididos em diferentes grupos, culturas e tribos. Suas singularidades foram descartadas e todos os povos africanos se tornaram apenas um e todas as tribos indígenas também. Esse agrupamento prejudica os próprios agentes de sua história e pesquisadores contemporâneos, pois perde-se detalhamento dos grupos que constituíram nossa história.

No contexto brasileiro atual, uma parcela da população é branca, enquanto que a outra parte é negra, parda e indígena¹. Assim, estes últimos também têm o total direito de compreender suas origens, conhecer mais sobre suas culturas e a importância destas para a identidade brasileira:

[...] torna-se necessário lembrar o fato de o Brasil ser um país de miscigenação de raças, o segundo em população negra fora da África, onde pretos e pardos representam cerca de 50% da população. Tem, ainda, cerca de 315.000 índios (206 etnias, concentradas, em sua maioria, numa parcela da Amazônia Legal, que engloba seis Estados: Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Mato Grosso e Pará), com mais de 40 povos isolados na Amazônia Ocidental, e recebeu (e recebe) pessoas vindas de países Europeus, Africanos e Asiáticos. Por isso mesmo, possui uma variedade riquíssima de culturas e raças que nem sempre são respeitadas. Isso significa que, desde sua colonização, o Brasil é diverso em etnia e em cultura [...]. (AGRA, 2012, p. 614).

1 A principal luta identitária dos indígenas hoje, no Brasil, é pelo reconhecimento da especificidade de cada grupo.

Apesar de ser um país formado pela diversidade cultural, o desconhecimento ou a interpretação equivocada de alguns aspectos culturais gera desrespeito e até preconceitos, pois, ao se ignorarem os agentes responsáveis pela formação do povo brasileiro e pela identidade nacional, dificulta-se a compreensão da história do Brasil.

Os denominados ensaístas da história do país foram autores que realizaram uma narrativa histórica sobre a formação do Brasil e do povo brasileiro, cuja chave interpretativa estava em afirmar que foi pela miscigenação de três raças que a antiga colônia de Portugal se constituiu como nação.

Esse argumento está presente em artigos científicos, obras antigas e contemporâneas, livros didáticos, tornando-se, assim, um lugar-comum. Nessa perspectiva, a miscigenação teria ocorrido a partir das relações estabelecidas entre os indígenas, que já ocupavam as terras brasileiras; os brancos, advindos da Europa; e os negros, trazidos, posteriormente, à força para a colônia durante o longo período que foi de 1550 a 1850.

Com este trabalho buscou-se apresentar de que forma a representação do negro vem sendo construída no decorrer dos anos, a partir da perspectiva de que houve a miscigenação, sendo os negros um dos povos responsáveis por tal fenômeno. Especialmente neste capítulo, espera-se apresentar as representações do negro em três obras: *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia praiarcal*, de Gilberto Freyre, lançado pela primeira vez em 1933; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, publicado em 1936 e com várias reedições até a 3ª e definitiva edição de 1956; e *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, cuja primeira edição data de 1943.

Optou-se por tais intérpretes, pois eles permitiram demonstrar de que maneira, diversas narrativas foram se consolidando até a contemporaneidade a partir da repetição de que a formação do povo brasileiro e a fundação da nação brasileira foram realizadas pela contribuição e miscigenação daquelas três raças. “Se pensar os clássicos como os textos que carregam em si tantas possibilidades, deve-se admitir que sua leitura tenha um poder estruturante sobre as percepções da realidade – um poder construtor do nosso modo de perceber o mundo” (CATANI, 2008, p. 152). E é justamente isso que essas obras trazem: narrativas que levam à compreensão da realidade contemporânea brasileira, ou seja, busca-se nesses clássicos as respostas no passado para questionamentos presentes.

Diante de diversas pesquisas sobre a história do Brasil, percebe-se que a narrativa sobre a miscigenação brasileira reafirma a participação igualitária das três raças na formação do povo brasileiro. Mas, ao se reconstituir a trajetória dos brancos, negros e indígenas durante a história do Brasil, é o papel do branco europeu que possui maior visibilidade, tendo, assim,

sua história e suas conquistas, em terras brasileiras, descritas com riquezas de detalhes. Um pesquisador que se dispôs a tal tarefa de escrever como se constituiu a formação do povo brasileiro e da identidade nacional, e que descreveu a miscigenação como forma de explicar a história do Brasil, foi Karl Friedrich Phillip von Martius (1794-1868), um naturalista bávaro (atual Alemanha) que chegou ao Brasil por meio de uma expedição austríaca², e cuja dissertação foi vencedora e selecionada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como referência para a narrativa da história do Brasil. Seu trabalho, intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, sinalizava a miscigenação como responsável para a formação da identidade brasileira, sendo constituída pela participação das três raças. Porém, já sublinhava que o português possuía mais relevância sobre os outros povos.

A dissertação *Como se deve escrever a história do Brasil* é o ponto inicial desta pesquisa; é a partir dela que se inicia a historiografia deste capítulo.

Qualquer que se encarregar de escrever a Historia do Brasil, paiz que tanto promette, jamais deverá perder de vista quaes os elementos que ahi concorrerão para o desenvolvimento do homem. São porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular tres raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou Caucasiana, e emfim a preta ou ethiopica. Do encontro, da mescla, das relações mutuas e mudanças d'essas tres raças, formou-se a actual população, cuja historia por isso mesmo tem um cunho particular. (VON MARTIUS, 1845, p. 50-51).

É com esse discurso que Von Martius iniciou sua dissertação no tópico sobre as ideias gerais da história do Brasil. Para o naturalista, devia-se entender a miscigenação e a mistura das culturas para se conceber de que maneira se deu a formação do Brasil, mostrando como se transmitiu o papel do branco, do indígena e do negro para a história brasileira.

Von Martius é considerado um dos fundadores da etnografia brasileira, e propôs, a partir da sua obra, que o historiador deveria conhecer as características de cada povo, desde seu idioma até sua cultura, para que, assim, fosse apropriado o conhecimento sobre cada grupo e para que se pudesse identificar como cada uma das três raças influenciou a outra, demonstrando a relação obtida entre brancos, negros e indígenas na formação do país.

Naquele momento, não era comum atribuir aos negros e aos indígenas o papel de responsáveis, junto ao branco europeu – inicialmente, os portugueses –, por formar e

² Foi por meio desta expedição que a Imperatriz Leopoldina veio ao Brasil para realizar seu casamento com Dom Pedro I.

constituir a identidade brasileira. Foi a partir da dissertação de Von Martius que a tópica retórica sobre a miscigenação das raças foi enunciada.

Esta pesquisa buscou contemplar outras produções da historiografia brasileira e, para tanto, foi realizada a leitura de diversas obras consideradas clássicas, produzidas por autores consagrados que se dedicaram a escrever sobre a história do Brasil. Entende-se, aqui, obras clássicas como aquelas escritas há muitos anos, mas que até a contemporaneidade não perderam a força explicativa e nem tornaram suas informações obsoletas, pois apresentam questionamentos pertinentes e atuais, independente de terem sido publicadas há muito tempo, no caso, no século anterior. Um dos objetivos desta dissertação era identificar como os autores selecionados retrataram os negros em suas obras, tendo em vista que, assim como von Martius (1845), eles também consideraram que a formação do povo brasileiro se deu a partir da miscigenação. Logo, buscou-se apresentar como cada estudioso compreendeu a participação do negro na identidade nacional. Para isso, foram escolhidos os já citados livros de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo.

Antes de apresentar as narrativas, faz-se necessário conceituar o que se espera de uma pesquisa bibliográfica de caráter historiográfico. Em poucas palavras, pode-se dizer que a historiografia é o estudo crítico daquilo que foi escrito sobre História e também sobre a sua escrita. Dessa forma, esta dissertação se dedicou ao estudo da escrita da história do Brasil. Para Godoy (2009),

A polissemia frequentemente apontada para o termo história transfere-se, de certa forma, para historiografia. Além do meramente literal – escrita da história –, dois outros sentidos acabaram por se impor: reunião dos escritos de história, inicialmente, mas também ramo do conhecimento histórico dedicado a recompor e a analisar a trajetória e as condições de possibilidades do próprio conhecimento histórico através de suas obras. Recompor ou reconstituir a trajetória de uma forma de conhecimento exige uma abordagem que leve em conta sua dimensão temporal. Sendo assim, o foco deve ser direcionado para os movimentos de rupturas e continuidades, retomadas, superações, incorporações e rejeições. A análise exige a reflexão sobre as condições de surgimento e a determinação de suas possibilidades. O objetivo é alcançar uma recomposição analítica. Trata-se da tentativa de verificar seriamente a hipótese segundo a qual algum tipo de nexos explicativo pode ser estabelecido entre a produção cultural e o contexto mais amplo que a envolve, já que a busca das evidências de tal relação, entre as ideias e os lugares [...] foi incorporada como ferramenta constitutiva do ofício do historiador. (GODOY, 2009, p. 67).

Como descrito acima e a partir da conceituação de Godoy (2009), foi possível reconhecer um elo da produção cultural e sua capacidade de repetição, mesmo que por meio

de outras palavras a partir da obra de Von Martius e das obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. O material de análise foi montado de forma histórica, trazendo autores consagrados que se dedicaram a escrever sobre a formação do Brasil. A escolha por esses três autores se deu pela proximidade da época em que suas obras foram produzidas – décadas de 1930 e 1940 –, tendo em vista que, por estarem num mesmo período histórico, seja possível compreender como os autores pensavam a figura do negro e sua participação na história brasileira.

Até realização de uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³, em 1950, sobre relações acreditou-se que o Brasil, por ser um país formado por diversas culturas, era o exemplo clássico da denominada “democracia racial”. A ideologia da “democracia racial” gerou uma significativa falta de discussões acerca das relações étnico-raciais, promovendo um discurso de que todos eram iguais e conviviam em harmonia, quando na realidade havia – e há – muito preconceito e racismo, ainda que velado na maioria das vezes. Os vários estudos que buscaram desmistificar essa ideologia e as lutas de diversos movimentos sociais permitiram o início das políticas de afirmação.

Quando se fala sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, Munanga (2015) diz que a:

[...] história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (MUNANGA, 2015, p. 31).

Se a história contada pelos negros e seus descendentes foi contada por outrem, pretende-se, então, compreender de que maneira esses autores contribuíram ou não para que os negros tivessem sido apresentados como um povo inferior aos brancos europeus na formação do povo e da cultura brasileira e quais foram as justificativas para tais ideias apresentadas em suas obras.

Para este estudo, foram utilizadas as orientações de Lima e Miotto (2007) quanto à realização de pesquisas bibliográficas: cada etapa para uma investigação bibliográfica, descrita pelos autores, foi explorada nesta dissertação. Para a leitura das obras, utilizou-se o método denominado por Lima e Miotto (2007) como “leitura interpretativa”, ao analisar e comparar narrativas e discursos presentes nas obras selecionadas para o capítulo e, também,

3 Essa pesquisa será retomada com mais detalhes no segundo capítulo dessa dissertação.

utilizaram-se os procedimentos descritos por Marson (1984) em *Reflexões sobre o Procedimento Histórico*.

Para Marson (1984), a análise documental de cunho histórico é:

[...] uma indicação da maneira como temos aprendido, pensado e ensinado uma história que acreditamos possuir mais objetividade que os gêneros narrativos tão comprometidos com as versões oficiais dos dominadores, cheios de preconceitos e exaltação de heróis patrióticos. (MARSON, 1984, p. 45).

Assim, com essas orientações de Marson (1984), analisaram-se as obras, aplicando a elas o caráter de documento. Este primeiro capítulo demonstra como alguns discursos e narrativas vêm sendo apresentados ao longo dos anos por meio da historiografia brasileira para percorrer as explicações sobre a formação do país, procurando encontrar e analisar a tópica retórica presente nos estudos dos autores selecionados. De antemão, já se adianta que, apesar de não negarem a participação do negro na formação do Brasil, os autores minimizaram a participação africana, atribuindo pouco valor a tudo que trouxeram de seu lugar de origem, quando comparado à participação dos europeus na história do Brasil.

Entende-se que, apesar de todos os autores aqui apresentados se dedicarem a falar dos negros em suas obras, eles apontaram em seus trabalhos as suas perspectivas, fazendo com que as representações formadas a partir dos discursos e narrativas fossem tomadas de acordo com os seus pontos de vista sobre as outras populações que buscaram descrever. Logo, compreende-se que a ideia formada e apresentada pelos estudiosos sobre os negros até a contemporaneidade foi uma representação aproximada e estereotipada da realidade, cuja realização parte de referentes linguísticos, os quais, de forma inadvertida, já estabeleceram uma significação sobre as coisas existentes antes mesmo da codificação linguística com que se baseou para recortar o mundo real. Assim, os significados já vão sendo desenhados antes mesmo da nossa própria percepção/cognição da realidade (BLIKSTEIN, 2003).

1.1 O negro na obra *Casa-grande & Senzala*, de Gilberto Freyre

Nascido em Recife e, para Antônio Cândido, considerado um grande ensaísta brasileiro, Gilberto Freyre (1900-1987) foi, também, um importante historiador e sociólogo, premiado em eventos nacionais e internacionais devidos a suas ideias e obras. Durante sua vida acadêmica, pôs-se a refletir sobre o Brasil, em especial sobre o Nordeste e, em 1933, lançou um de seus principais trabalhos, o livro *Casa-grande & Senzala: Formação da família*

brasileira sob o regime da economia patriarcal, no qual se dedicou a escrever sobre a formação da família e das relações estabelecidas entre as culturas e etnias que constituíram a colônia portuguesa, buscando apresentar os personagens que compunham o que se chamou de formadores do povo brasileiro e sua identidade nacional. Assim como em suas outras obras, em *Casa-grande & Senzala*, Freyre trouxe detalhes que mostraram de que maneira se constituía a sociedade patriarcal, de modo que fosse possível perceber vestígios dessas relações na contemporaneidade.

Creditou-se a Freyre a hipótese da “democracia racial” devido às ideias apresentadas em *Casa-grande & Senzala*, porém, considera-se, nesta dissertação, esse apontamento como equivocado, pois a partir das análises realizadas sobre a obra se constatou a transmissão de uma ideologia da “democracia social”, ou seja, mesmo apresentando argumentos que mostrassem que brancos e negros conviviam em prol de uma possível harmonia para que ambos pudessem ter sucesso na sociedade, cada qual à sua maneira, não se ignorou que esse sucesso e o futuro de cada um estava implícito a qual grupo fosse pertencente, ou seja, havia o preconceito racial, apesar das relações estabelecidas.

Faoro (1993, p. 20) também não creditou a Freyre a criação da ideologia da “democracia racial”. Para esse autor:

Casa-Grande e Senzala, desde que apareceu, em 1933, consagrou duas teses que formariam um dos alicerces do pensamento conservador; conservadorismo recebido, na primeira hora, como renovador. Em primeiro lugar, a iniciativa privada, que fizera o Brasil, assumiria o caráter aristocrático, senhorial, dando com elemento dominante o tom à sociedade. Em segundo lugar, essa aristocracia – que poderia ser vista como uma classe – se miscigena com o índio e o negro, criando um espaço de confraternização na sociedade. Este último aspecto foi confundido com o mito da “democracia racial”, na verdade construído por Sílvio Romero. (FAORO, 1993, p. 20).

Para Faoro (1993), a ideologia da “democracia racial” não foi obra de Freyre, mas foi a partir da interpretação do estudo de Freyre que tal conceito ganhou força. A ideologia da “democracia racial” impediu o desenvolvimento de ações que pudessem combater o preconceito e o racismo. Assim, com esta ideia, pode-se dizer que diversos leitores tiraram da obra de Gilberto Freyre interpretações que fortaleceram a ideia que se apresentou sobre os negros em *Casa-grande & Senzala*, fazendo com que apenas anos mais tarde movimentos sociais pudessem desconstruir, aos poucos, tal ideologia, que nada têm a ver com a produção de Freyre.

Como se nota, essa obra gerou algumas divergências de interpretações sobre as ideias apresentadas. Aponta-se, aqui, o juízo de valor acrescido sobre a “democracia racial” *versus* a “democracia social”, mas a finalidade da presente análise é apresentar de que forma Gilberto Freyre, então, descreveu o negro em sua obra, a ponto de gerar essa discussão e as consequentes interpretações.

Freyre indicou, em *Casa grande & Senzala*, a ideia da miscigenação como um fator positivo que não impediu o progresso da colônia, ou seja, acreditou que a formação do povo brasileiro se deu a partir das relações estabelecidas entre brancos, negros e indígenas e que isso contribuiu para a formação da identidade nacional de maneira agradável. Essa relação, aparentemente, seria harmoniosa e consensual, mas ao tratar, por exemplo, das relações sexuais, o estudioso apontou que estas se deram, muitas vezes, de maneira forçada, seja por força física ou por aspectos demográficos, por exemplo, por causa da falta de mulheres brancas no Brasil colonial. Mesmo com a miscigenação, ainda havia uma hierarquia social a ser seguida, sendo negros e indígenas a parte mais numerosa, porém a menos valorizada. Para Freyre (2003), o negro se fez mais importante nas relações com os brancos, principalmente por sua mão de obra. Para Bastos (1999),

Ao discutir as bases da sociedade portuguesa, Gilberto Freyre levanta uma tese fundamental para a compreensão de *Casa-grande & Senzala*: o escravo desempenha o papel de civilizador. Em Portugal, esse papel é desempenhado pelos mouros. [...] Todavia, se o escravo mouro alterou a *facies* da cultura portuguesa, afetou também o eixo que estrutura a sociedade: o *ethos* do trabalho. (BASTOS, 1999, p. 227).

Assim como as interpretações desta pesquisa, Bastos (1999) afirmou que, naquele período, a relação dos brancos da casa-grande com os negros era importante, pois foram estes os responsáveis por trabalhar nos projetos criados pelos brancos, ou seja, executando os desejos e os serviços que os portugueses apresentavam. A quebra dessa relação geraria a crise, haja vista que a colônia era movida pela mão de obra escrava. Além da força de trabalho, como apontado anteriormente, o negro se fez necessário ao português branco para que a miscigenação fosse possível. Logo, na interpretação de Freyre (2003), o negro serviu para duas coisas: mão de obra e relações sexuais:

O português não por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições do clima e de solos desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com a

mulher de cor. [...] Vantagem para sua melhor adaptação, senão a biológica, social. (FREYRE, 2003, p. 74-75).

Compreende-se, nesse excerto, que, apesar de o português ter sido uma figura importante para a formação do povo brasileiro e da identidade cultural, foi a relação que se estabeleceu com o negro – ou melhor, a negra – que garantiu que a colonização fosse bem-sucedida. Ainda que, anteriormente, Freyre tenha tratado da miscigenação, sua obra também mostrou que o negro, seja ele miscigenado ou não com o branco europeu, garantiu que o português permanecesse e conseguisse se estabelecer em terras brasílicas. Foi por isso que, para Freyre (2003, p. 50), “O suor e às vezes o sangue dos negros foi o óleo que mais do que o da baleia ajudou a dar aos alicerces das casas-grandes sua consistência quase de fortaleza”. Sem os negros, a casa-grande não teria se erguido nem se movimentado na sociedade.

Freyre (2003) traduziu o negro em sua obra como um ser conciliador, capaz de promover a colonização, a economia e a miscigenação, além de firmar relações com as outras raças. Colocou-se o negro, aqui, em um papel tão importante quanto o do português, porém, apesar de todo seu auxílio aos brancos, ele deveria respeitar a hierarquia e promover ações que perpetuassem a organização da sociedade na época.

O autor (2003), ao analisar essas ligações, também acreditava que algumas perspectivas acerca do preconceito racial, na verdade, estabeleceram-se por conta do preconceito social. No que condizia à saúde, por exemplo, Freyre (2003) argumentou que não era por pertencer a determinado grupo étnico que uma pessoa iria ter doenças e debilidades físicas características, mas, sim, por sua posição social na sociedade. Brancos da casa-grande teriam mais saúde do que brancos menos abastados, assim como negros da casa-grande teriam menos doenças do que aqueles que estavam nas lavouras, ou seja, doenças eram problemas sociais e não raciais.

Tais ideias apresentadas, de certo modo, geraram a interpretação de que se estabeleceu uma “democracia racial” na sociedade brasileira. Mas, se o negro fez o papel de perpetuador da hierarquia social dessa sociedade, como haveria de se criar uma “democracia racial” sem que o negro pudesse ascender assim como o branco? Ou seja, não há ideia de democracia racial na obra de Freyre.

Em *Capítulos de História Colonial*, de Capistrano de Abreu (1976) e *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado (2012), foi comum encontrar narrativas que buscaram inferiorizar a representação do negro, principalmente da mulher negra, até porque, para esses dois autores, os indígenas eram os responsáveis pelo papel descrito por Gilberto Freyre em sua obra. A

demonstração histórico-sociológica feita por Freyre sobre a sociedade patriarcal brasileira no período colonial foi, certamente, um pioneirismo no que diz respeito à escrita da história do Brasil, se comparado a outros autores consagrados que interpretaram a formação do país.

O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapê. Vieram-lhes da África “donas de casa” para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artifices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril [...]. (FREYRE, 2003, p. 391).

De acordo com o trecho acima, cada negro, a partir do seu local de origem, chegava ao Brasil com uma designação, sendo encarregado da tarefa que mais lhe coubesse conhecimento. Para cada parte em que se realizou o comércio de tráfico negreiro, havia sucintas informações sobre povos específicos, fazendo com que se trouxessem escravos que pudessem atender corretamente às necessidades estabelecidas na colônia ou a um senhor do engenho.

Para Freyre (2003), apesar de influenciar a vida do senhor do engenho e dos brancos,

A escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha muitas vezes hostil. Dentro de tal ambiente, no contato de forças tão dissolventes, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento senão o imoral, de que tanto o acusam. Passa por ser defeito da raça africana, comunicado ao brasileiro, o erotismo, a luxúria, a depravação sexual. [...] Diz-se geralmente que a negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira, iniciando precocemente no amor físico os filhos-família. Mas essa corrupção não foi pela negra que se realizou, mas pela escrava. (FREYRE, 2003, p. 398).

Assim como a posição social, a escravidão influenciou a saúde dos negros, afetando, mais uma vez, seu local perante a sociedade e o seu comportamento, a partir da perspectiva de Freyre (2003). O autor, a todo momento, tentou demonstrar que as atribuições dadas aos negros, como depravados sexualmente, festivos, habilidosos na lavoura, entre outros, deu-se dessa forma pois eram as características que lhe couberam a partir do momento que chegaram na colônia como escravos naquele contexto. A generalização genética foi descartada por Freyre (2003), que demonstrou que foram as relações sociais entre as raças, estabelecidas pela escravidão, que ditaram de que maneira o negro deveria se comportar. Essa interpretação recorda algumas frases de ditos populares referente aos negros, sendo que, sob o olhar de

Freyre (2003), formaram-se ideias sobre eles sem se considerar como viviam e quais os motivos que os levaram a tais comportamentos.

Freyre (2003) julgou que, antes de se tratar o negro como ser inferior ao branco, deveriam se dar oportunidades iguais para que fosse possível calcular se haveria, realmente, uma explicação biológica para tal disparidade, que tantos ousaram afirmar durante o século XIX, ou se o negro era considerado inferior devido às condições sociais em que estava inserido. Apesar de *Casa-grande & Senzala* ter apresentado o negro também como um grande responsável pela formação do povo brasileiro e da identidade nacional, além de apontar a democracia social presente no período colonial e suas interpelações para a interpretação das ações acometidas pelos negros, pouco se falou sobre o preconceito racial. Em diversos momentos, Freyre (2003) buscou desmontar argumentos racistas baseados na genética dos negros, afirmando que tudo se daria a partir do cultural. Entretanto, sabe-se que não existia a harmonia sem preconceitos na sociedade patriarcal da época, pois a se julgar que o negro não poderia ter a mesma posição social de que um senhor do engenho, já se entende essa questão como um preconceito. Contudo, Freyre (2003) queria mesmo era demonstrar os antagonismos presentes na relação do senhor do engenho com seus escravos e nos vínculos estabelecidos na colônia, cujas divergências eram equilibradas na organização social e histórica.

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. E verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e freqüente mudança de profissão e de residência, o fácil e freqüente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país. (FREYRE, 2003, p. 58).

A tese central de Freyre (2003), em *Casa-grande & Senzala*, era de que havia equilíbrio entre os antagonismos, o que não se compara à ideologia da “democracia racial”. O estabelecimento de relações entre brancos e negros em nada diminuiu o preconceito racial, até porque a escravidão ocorrera por séculos. Se couber uma crítica a essa grande obra, atemporal

e que trouxe apontamentos pioneiros para a narrativa historiográfica brasileira, pode-se acreditar que Freyre tenha pecado ao deixar de lado o racismo. Outros autores que contaram a história do Brasil buscaram apresentar argumentos que demonstrassem os motivos pelos quais indígenas e negros foram considerados inferiores; Freyre, porém, em sua tentativa de descrever o equilíbrio entre os antagonismos, acabou esquecendo de expor o racismo presente no período colonial.

De certa forma, em sua obra, Freyre (2003) afirmou que “algumas palavras, ainda hoje duras ou acres quando pronunciadas pelos portugueses, se amaciaram no Brasil por influência da boca africana” (FREYRE, 2003, p. 414), tendo, os negros, grande participação nas diversas modificações da cultura portuguesa, seja na própria cultura, na forma de organização do dia a dia, nos festejos, na culinária e, principalmente, no idioma.

1.2. O negro na obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda

Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), nascido em São Paulo, foi jornalista e historiador, responsável, assim como Gilberto Freyre, por grandes obras que buscaram retratar, embora não de maneira cronológica, a origem do povo brasileiro de forma a encontrar nessas raízes explicações para a vida cotidiana. Para esta análise, escolheu-se o livro *Raízes do Brasil*, impresso pela primeira vez em 1936, três anos após o lançamento de *Casa-grande & Senzala*. Assim como a obra de Freyre, recebeu muitos elogios e críticas. A obra de Sérgio Buarque de Holanda ficou conhecida, principalmente, por trazer o conceito de “homem cordial”, termo que será comentado com mais detalhes posteriormente.

De certa forma, pode-se dizer que suas obras se completam e se complementam, na medida em que pretendem apresentar a formação da sociedade e das relações sociais estabelecidas entre brancos, negros e índios. Porém, Holanda se diferenciou de Freyre ao retratar de que maneira o branco europeu influenciou as outras raças e a cultura brasileira, pois, nesse caso, não se tratava de como o negro impactou a cultura do branco, mas de como o português influenciou a vida do escravo ou dos nascidos no Brasil.

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda (1995) retomou a origem do povo brasileiro para demonstrar os motivos de determinadas características na população contemporânea. Para ele, as respostas para as interpelações que assolavam a população no momento em que se produziu o estudo deveriam ser buscadas no passado. O autor (1995) afirmou que as relações firmadas no início do desenvolvimento da identidade nacional ajudariam a perceber quem eram os brasileiros no início do século XX e foi, justamente, às

raízes brasileiras que ele dedicou sua obra. Para Sérgio Buarque de Holanda (1995), foi a facilidade de convivência com diferentes raças e culturas que trouxe o sucesso da colonização portuguesa. Apesar de os europeus terem em si a ideia de superioridade, os portugueses lançavam mão de suas especificidades relacionar com outros grupos. Para o historiador, essa foi uma das explicações para a facilidade da miscigenação ocorrida no Brasil, ou seja, a capacidade de encontrar as raízes brasileiras e transformá-las, o que possibilitou a construção da identidade nacional.

Para Marins (2008, p. 64), Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, mostrou que:

[...] a influência portuguesa nos legou o culto ao personalismo, a recusa da hierarquia e pelo formalismo. [...] talvez a maior contribuição da obra seja a reflexão que provoca sobre a democracia e a condução dos negócios públicos. A cordialidade analisada por Sérgio Buarque, embora possa ter características consideradas positivas, também se faz existir por meio da ausência de relações impessoais nas instituições públicas, condição fundamental para o desenvolvimento da democracia. (MARINS, 2008, p. 64).

Essa característica portuguesa estaria presente em diversos aspectos, desde a formação da família patriarcal, decorrente da nossa herança colonial – ainda presente na sociedade brasileira, tornando-a parte cultural do país –, até as construções. Para Sérgio Buarque de Holanda (1995), o português se tornava parte dos locais que ocupava, adaptando-se a ele, ao contrário dos espanhóis, que impunham suas características ao lugar. Tal característica portuguesa, transmitida por meio do convívio com as raças e pela miscigenação, fez com que o brasileiro fosse visto como um povo adaptável diante dos empecilhos existentes, seja por meio de adaptação cultural ou climática. Em *O Homem Cordial*, Sérgio Buarque de Holanda (1995) definiu o brasileiro como aquele que se apresentava à sociedade como alguém que buscava o fim de conflitos, esperando que a sociedade tivesse o aconchego que encontrava no seio familiar.

Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro. Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência — e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial” é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência.

Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções. [...] No “homem cordial”, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. (HOLANDA, 1995, p. 147).

Teria sido a trajetória colonial do Brasil a geradora do “homem cordial”, que, para Sérgio Buarque de Holanda (1995), era resultante do patriarcalismo que não separou a vida privada da vida pública. Para ele, o patriarcalismo não contribuiu para uma mudança na sociedade, já que fez com que a vida política e econômica fosse baseada em ideais próprios do ambiente familiar, ou seja, era o chefe de família que ditava as regras, na vida política era o homem branco que determinava as condições da sociedade.

Enquanto Freyre buscou analisar as relações de senhores do engenho com seus escravos, Sérgio Buarque de Holanda tentou demonstrar de que maneira se constituíram os vínculos particulares entre os europeus, seja na sua vida urbana ou rural, seja atingindo o âmbito político ou não.

A obra tratou de demonstrar, com detalhes, a vida do branco europeu em terras brasileiras, suas dificuldades em transitar de um sistema escravocrata para um sistema capitalista, mas, principalmente, os dilemas em se abandonar alguns hábitos que pudessem transformar a vida em sociedade. O estudo considerou, ainda, a miscigenação, mas apontou que o português foi, naquele momento, o mais importante elemento, deixando de lado os negros e indígenas, que seriam passíveis de mudança, especialmente, por influência europeia. Sérgio Buarque de Holanda apresentou, também, a origem de algumas características que estariam presentes até a contemporaneidade, como a ideia de que se conviveu com todas as raças harmoniosamente.

Sérgio Buarque de Holanda (1995) lançou argumentos que aludiram ao papel da cultura como explicação da ideia de inferioridade de algumas raças perante os brancos europeus. Apesar de ser considerado superior aos negros e indígenas durante o período colonial, o português, por si só, já era um grupo considerado inferior na Europa, pois, miscigenando-se com outras raças inferiores, surgira uma nação de pessoas inferiores. Culturalmente, os negros e indígenas eram visto como ainda mais inferiores e a escravidão também foi considerada uma questão cultural, visto que na própria África já existia essa prática.

Sérgio Buarque de Holanda (1995) ainda caminhou junto a Freyre (2003) ao demonstrar que todo o esforço empregado pelos portugueses foi necessário, mas só possível de realizar graças à mão de obra escrava:

Pode-se dizer que a presença do negro representou sempre o fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado. [...] O que o português vinha busca era, sem dúvida, a riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho. A mesma, em suma, que se tinha acostumado a alcançar na Índia com as especiarias e metais preciosos. Os lucros que proporcionou de início, o esforço de plantar a cana e fabricar o açúcar para os mercados europeus compensavam absurdamente esse esforço – efetuado de resto, com as mãos e pés dos negros. (HOLANDA, 1995, p. 48-49).

Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda foram os primeiros ensaístas brasileiros que trouxeram a figura do negro como o segundo personagem importante para a formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, para a identidade nacional. Ao contrário deles, autores como Capistrano de Abreu (1976) e Paulo Prado (2012) acreditavam que os indígenas estiveram mais presentes nesse processo de construção do Brasil. Nas interpretações desta pesquisa, considera-se que Sérgio Buarque de Holanda (1995), assim como Paulo Prado em sua obra *Retrato do Brasil*, insinuou a ideia de que havia no ar brasileiro uma certa preguiça, mas esta ideia de preguiça está ligada ao significado do trabalho braçal no estilo de vida. Naquele momento histórico, a realização de trabalhos braçais era considerado uma ação que desvalorizava o homem, sendo assim, os brancos europeus não exerciam estas funções, pois deveriam manter sua posição privilegiada na sociedade. Esta atitude foi vista como preguiça ao longo dos anos, a partir do momento que a significação do trabalho mudou.

O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente energética do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação ou antes uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Quer dizer, exatamente o contrário do que parece convir a uma população em vias de organizar-se politicamente. A influência do negro, não apenas como negro, mas ainda, e sobretudo, como escravos, essa população não tinha como oferecer obstáculos sérios. Uma suavidade dengosa e açucarada invade, desde cedo, todas as esferas da vida colonial. (HOLANDA, 1995, p. 61).

Em seu modo de organização, Holanda (1995) afirmou que os portugueses tenderam a valorizar as relações pré-estabelecidas para que, no âmbito público, pudessem encontrar nessas ligações a segurança ou a familiaridade que precisavam para passar, de forma menos dolorosa, de uma sociedade escravocrata para a capitalista.

Ao contrário do que sucedeu com os holandeses, o português entrou em contato íntimo e frequente com a população de cor. Mais do que nenhum outro povo da Europa, cedia com docilidade ao prestígio comunicativo dos costumes, das linguagens e das seitas indígenas e negros. Americanizava-se ou africanizava-se, conforme fosse preciso. Tornava-se negro, segundo uma expressão consagrada da costa da África. (HOLANDA, 1995, p. 64).

Sérgio Buarque de Holanda (1995), assim como tantos outros autores, até mesmo Freyre (2003), atribuiu à capacidade de se miscigenar a principal qualidade do português, creditando a isso o sucesso da colonização. Ousa-se, aqui, analisar que, ao contrário de Freyre (2003), que apresentou uma atmosfera da “democracia social” e considerou o negro como também um colonizador, Sérgio Buarque de Holanda (1995) seguiu a linha de que o negro foi apenas um colaborador para tal fim, sendo o português aquele que pretendeu capturar aspectos culturais de negros e indígenas para que pudesse obter êxito. Isso não teria se dado por meio de relações sociais, mas por um desejo impulsionado pela ousadia, mais do que produto de trabalho.

1.3 O negro na obra *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo

A última obra analisada neste capítulo é de outro importante ensaísta brasileiro, Fernando de Azevedo (1894-1974). Educador, escritor e sociólogo, debruçou-se sobre o estudo da cultura brasileira pelo viés sociológico e acreditou que se havia fatores que precisavam ser explicados no presente era porque se estabeleceram pelas relações ocorridas no passado, cabendo aos homens do presente conhecer as próprias origens.

Seu estudo foi lançado na década seguinte das obras apresentadas anteriormente neste capítulo, mas essa diferença temporal não a tornou menos importante para a compreensão sobre a formação do povo brasileiro e de sua identidade. Publicado em 1943, o livro retratou de que maneira a formação e a identidade aconteceram e como cada agente participou e afetou os demais.

Azevedo (1958) também acreditava na miscigenação e na explicação de que a união entre as raças fez com que fosse possível se relacionar e gerar uma identidade nacional. O autor se diferencia de Freyre (2003), utilizando uma nova maneira de narrar à história, desta vez, por meio da educação. Teriam sido a cultura e a educação as responsáveis pelo estabelecimento dessas relações. Para ele, a cultura brasileira não seguiu uma “receita pronta”, estando em constante modificação e, por isso, seria necessário conhecer o princípio, as origens, para perceber as ambiguidades ou modificações que foram ocorrendo no decorrer dos anos.

No plano que me tracei, proponha-me acompanhar, sob todos os seus aspectos, a evolução do povo e a formação da comunidade e a vida nacional em mais de 400 anos de sua história; assinalar-lhe as características, tendências e impulsos, que já aparecem, desde a sua origem e na sua originalidade, enquanto a civilização se forma e se modela nas lutas contra as invasões e as hostilidades do meio; apreender-lhe, em seus traços, e por suas reações aos fenômenos naturais e aos acontecimentos humanos, a “alma” ou mentalidade coletiva, e as transformações que sofreu; exprimir o que há de comum entre regiões extremamente diferenciadas, mas próximas uma das outras pela unidade fundamental de formação de um povo, impregnado através de séculos pelo cristianismo e por tudo o que lhe carregou, nos seus aspectos materiais e espirituais, a influência portuguesa, preponderante na interpenetração dos elementos, dos indígenas e africanos; estudar-lhe a cultura nas suas principais manifestações (religiosa, profissional, literária, científica e artística) e persegui-la nos processos e instituições que lhes asseguram a transmissão por gerações sucessivas. (AZEVEDO, 1958, p. 14).

Para Azevedo (1958), seria possível conhecer a história de um povo a partir de sua cultura, ao localizar cada contribuição que lhe foi concebida, demonstrando que compreender a forma como esta era transmitida também era uma maneira de reconhecer uma identidade nacional, além de enxergar esta transmissão como um meio de fazer cultura. É claro que Azevedo não se dispôs a escrever sem antes apresentar os principais influenciadores dessa cultura, porque, para ele, conhecer a cultura era um fator que levaria as pessoas, a saber, a história e, portanto, também era necessário se reconhecer os agentes responsáveis por ela.

Antes de entrar, pois, no estudo da cultura propriamente dita que constitui a parte central do livro, pareceu-nos necessário proceder a análise das grandes influências que puderam agir sobre a produção dos fatos de cultura, como sejam o meio físico e étnico (o país e a raça), o meio econômico, social e político, o meio urbano (tipos e vida das cidades) e a mentalidade popular do povo, determinada esta, por sua vez, por todo esses elementos que condicionaram a sua formação. (AZEVEDO, 1958, p. 29).

Nota-se que o argumento de Fernando de Azevedo (1958), apesar de ter sido apresentado uma década após a obra de Gilberto Freyre, contém retrocessos que já haviam sido esclarecidos por Freyre em sua obra *Casa-Grande e Senzala*.

Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, referindo-se à formação do povo brasileiro em suas obras, dificilmente citaram o quanto o meio físico propiciou o sucesso da colônia. É evidente que ao tratarem do engenho e da condição agrária, os autores pensaram na geografia local, mas ela não foi vista, necessariamente, como um fator que determinou ou pressionou a relação entre as raças. Já Azevedo, em seu livro, buscou mostrar que o meio físico também foi um elemento que transformou a cultura:

Ora, cada povo tem o seu temperamento e o seu gênio próprio que, elaborados através de séculos, são o produto do meio físico, dos elementos raciais, e do progresso de sua evolução social, e se manifestam tanto na sua história e nas suas instituições, quanto na língua e na sua literatura, nas suas obras de arte e de pensamento. A cultura, nas suas múltiplas manifestações, sendo a expressão intelectual de um povo, não só reflete as ideias dominantes em cada uma de suas fases de sua evolução histórica, e na civilização de cuja vida ele participa, como mergulha no domínio obscuro e fecundo em que se elabora a consciência nacional. (AZEVEDO, 1958, p. 35).

Não é possível apontar qual é a maneira mais aproximada de se conhecer um povo, se pela história ou pela cultura, mas se sabe que esses três autores buscaram, mesmo que de maneiras diferentes, encontrar respostas para assuntos contemporâneos. Para Azevedo (1958), as características de um povo refletiriam aquilo que acontecera com eles em algum momento e, novamente, a cultura seria modificada a partir dos questionamentos da época. Traçar uma linha sobre a cultura brasileira seria compreender quais aspectos eram mais importantes em cada momento da história, pois foram esses elementos que se sobressaíram na cultura.

Ao tratar da miscigenação e, principalmente, ao tratar dos negros, Azevedo (1958) os considerou como uma raça inferior aos portugueses, pois estes teriam sido os responsáveis por prover uma nova cultura junto aos negros. A escassez de mulheres brancas e as relações estabelecidas entre escravos e senhores do engenho contribuíram para que fosse possível a criação de vínculos culturais; sendo assim, os negros tiveram participação nos aspectos culturais do Brasil, mas isso só foi possível, porque os portugueses a permitiram.

Se, como se vê, as origens brasileiras estão claramente determinadas na mistura das três raças ou na assimilação progressiva, nos primeiros séculos, das raças vermelha e negra, pela raça branca europeia, numa larga transfusão de sangue, ainda estão por esclarecer completamente as questões relativas aos diversos tipos

étnicos, portugueses e negros, que se canalizaram no Brasil, aos seus respectivos caracteres antropológicos, à distribuição geográfica dos negros e dos índios e às proporções em que se produziram os cruzamentos com os colonizadores brancos. (AZEVEDO, 1958, p. 60).

Mais uma vez, compreende-se a formação do Brasil por meio da miscigenação, seja ela biológica ou cultural. Além disso, Azevedo (1958) vai ao encontro da interpretação da ideologia “democracia racial” da miscigenação ao escrever, em sua obra, as seguintes palavras:

Foi graças a esse cruzamento, processo biológico de seleção natural, facilitado em parte pelo deslocamento das populações e pela ausência de preconceitos raciais, que no Brasil se caldearam as raças, branca, africana e ameríndia, e se foi formando o povo brasileiro, resultante de vários elementos étnicos, indígenas e forasteiros, assimilados pelo branco. (AZEVEDO, 1958, p. 65).

Ao analisar esse excerto, pode-se concluir que, apesar da obra de Fernando de Azevedo ter sido escrita uma década depois das obras de Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, algumas ideias do autor, apresentadas nesse parágrafo, são opostas as ideias de Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Afirmar, num só trecho, “seleção natural” e “ausência de preconceitos” é regredir ao que outros estudiosos anteriores a ele já haviam superado, especialmente quanto à expressão “seleção natural”.

A obra de Fernando de Azevedo teve como objetivo tratar da cultura brasileira como o próprio título sugere; entretanto, o próprio autor descreveu que, para compreender a cultura brasileira, era necessário entender o motivo pelo qual algum ponto da cultura foi gerado. Para isso, ele buscou em categorias biológicas (na hereditariedade) justificativas para alguns aspectos da cultura brasileira, como, por exemplo, o motivo pelo qual se deu a escravidão.

Antes de entrar, pois, no estudo da cultura propriamente dita que constitui a parte central do livro, pareceu-nos necessário proceder à análise das grandes influências que puderam agir sobre a produção dos fatos de cultura, como sejam o meio físico e étnico (o país e a raça) [...]. (AZEVEDO, 1958, p. 29).

Não se constituía mais uma história do Brasil com marcas eugênicas e, mesmo na obra de Gilberto Freyre, considerada a raiz da ideologia da “democracia racial”, é possível encontrar excertos que tratavam da discriminação racial, assim como na obra de Sérgio Buarque de Holanda. Entretanto, Freyre, em especial, dedicou-se a detalhar que as diferenças

biológicas não eram justificativas suficientes para a escravidão. Por isso, com o excerto acima exposto, considera-se que Fernando de Azevedo faz um trabalho inverso ao dos outros autores aqui apresentados: ele utilizou a raça para explicar a cultura e não a cultura para explicar o que constituiria a inferioridade de uma raça.

Analisa-se que transmitir em uma obra de tamanha grandiosidade que a miscigenação ocorrera por ausência de preconceito é não dar importância para um grande período de escravidão, durante o qual se colocou o negro como uma representação de povo inferior. Em 2018, ainda se pensa em questões relacionadas aos preconceitos raciais e que outros pesquisadores, ao longo das décadas, já mostraram ser frutos da herança colonial, ou seja, é plausível considerar equivocada uma expressão tão forte e marcante em um clássico ensaio sobre a história do Brasil. Esse trecho também se alinha à interpretação da obra de Gilberto Freyre que, como apresentado anteriormente, teve suas ideias ligadas à ideologia da “democracia racial” consideradas uma visão distorcida de sua obra.

Um ponto em comum, entre as obras Fernando de Azevedo (1958), Gilberto Freyre (2003) e Sérgio Buarque de Holanda (1995) é a motivação da miscigenação, ou seja, para Fernando de Azevedo, a miscigenação ocorreu pela falta de mulheres brancas. Explicação essa que foi dada primeiramente – e sem fundo empírico – por Capistrano de Abreu (1907) e, assim como a ideologia da “democracia racial”, alastrou-se como resposta ao questionamento sobre os possíveis motivos da miscigenação no Brasil, que, até 2018, não tem comprovação, restando apenas o discurso das obras, ao contrário da “democracia racial” que já foi criticada empiricamente, como será tratado no próximo capítulo.

Retomando a análise da obra de Fernando de Azevedo, é possível perceber que o autor expôs motivos para que o negro tenha “aceitado” sua condição de escravo. Essa argumentação se iniciou em Sérgio Buarque de Holanda (1995), que apontou que a escravidão já acontecia na África, porém Azevedo (1958) afirmou que a cultura agrícola fez com que os portugueses escolhessem os negros africanos para a escravidão no Brasil e foi por essa razão que portugueses e escravos se relacionaram. O autor apoiou seu pensamento em Roger Bastide:

A cultura dos negros africanos que, ao contrário dos índios, já haviam chegado ao estágio agrícola, e a menor distância entre a estrutura social de tribos africanas e a família patriarcal dos colonizadores portugueses, não só tornaram possível, como observa Roger Bastide, a assimilação dos negros na economia brasileira, ainda que sob uma forma anormal e patológica, - a da escravidão-, como também, com a miscigenação largamente praticada, por falta de mulheres brancas [...]. (AZEVEDO, 1958, p. 152).

Um dos excertos do livro de Fernando de Azevedo procurou constituir a psicologia do povo brasileiro, analisando o temperamento, comportamento e características biológicas oriundas da miscigenação. Novamente, vê-se o interesse de Fernando de Azevedo sobre as questões biológicas obtidas pela miscigenação, mas, mesmo diante dessas questões, o autor se preocupou em demonstrar que a participação dos negros na história do Brasil não pôde ser anulada e que a complexidade de se compreender a identidade do brasileiro se deu a partir da proporção da miscigenação, isto é, da participação das raças que se miscigenaram.

Fernando de Azevedo começou, assim como nesta pesquisa, a demonstrar a base de sua argumentação a partir de grandes ensaístas. Citou, para isso, Joaquim Nabuco, ao trazer que o negro teria tido mais influência na cultura por ser escravo e não por sua raça. O autor continuou seu raciocínio ao tratar das melancolias sofridas pelo povo a partir da miscigenação, buscando bases na obra de Paulo Prado, e também referenciou Gilberto Freyre ao tratar da tristeza. Para Fernando de Azevedo (1958), foram os sentimentos de democracia e de igualdade que fizeram do brasileiro um acolhedor das diferenças.

O contato de raças diferentes, a miscigenação praticada em larga escala e variável com a latitude e a classe social, as migrações internas, o nomadismo do pastoreio, a liberdade de vida nos sertões e, em geral, no interior do país, o espírito de independência que geravam as distâncias e o isolamento, tudo isso contribuiu para desenvolver em alto grau o sentimento democrático e as tendências igualitárias. (AZEVEDO, 1958, p. 209).

Tratar o processo de miscigenação como um dos elementos que teriam desenvolvido o sentimento democrático e as tendências igualitárias é, praticamente, anular a existência da discriminação racial no Brasil.

1.4 Os três autores e a formação do Brasil

De certa forma, pode-se dizer que cada autor desejou explorar a história do Brasil de uma maneira diferente, mas todos acabaram chegando a pontos em comum. De um lado, Gilberto Freyre, com sua grandiosa obra *Casa-Grande & Senzala*, teve como objetivo apresentar como se deram as relações entre senhores do engenho, suas esposas e escravos. Buscou na vida privada, daquele período colonial, explicações para questões da contemporaneidade, como a maneira que ocorreu a miscigenação. Apesar de haver uma explicação simples e resumida conhecida por todos os brasileiros, Gilberto Freyre (2003)

se aprofundou nas justificativas para que tais ligações tivessem que ser estabelecidas. Logo,

Embora Freyre tivesse razão ao insistir na importância da miscigenação étnica para o povoamento do território luso-brasileiro, isto nada deveu a uma suposta propensão lusa à “miscibilidade com outras raças”, mas a um projeto português de ocupação e exploração territorial até certo ponto definidos. Projeto que não se podia efetivar com base na imigração reinol, consideradas as limitações demográficas do pequeno Portugal, e que procuraria, de todo modo, implantar a exploração agrária voltada para o mercado atlântico. A fragilidade da idéia de miscibilidade vocacional atribuída aos portugueses esbarraria, definitivamente, na experiência de outras partes do império português, regiões onde nenhuma miscigenação expressiva de fato ocorreu, a exemplo da Índia ou da África. Por fim, o grande problema de Casa-grande e senzala parece ser a relação direta que Freyre estabelece entre atração sexual e tolerância racial, como se a presença da primeira – matéria muito ligada às subjetividades –, fosse garantia da segunda – dimensão que tem a mais ver com a cultura e com a ideologia. É por constatar que os portugueses se sentiram sexualmente atraídos por índias, negras e mulatas que Freyre deduz, equivocadamente, a ausência de preconceito racial entre estes colonizadores. (VAINFAS, 1999, p. 8).

Vainfas (1999) caracterizou que foi o modo de estabelecer as relações demonstradas por Freyre (2003) que gerou a ambiguidade de interpretações, dando a entender que o autor descreveu uma sociedade livre de preconceitos. Logicamente que Freyre não tentou descaracterizar o racismo, mas o mascarou, como se todos tivessem que passar por cima de seus preconceitos para que pudessem viver em conjunto e harmoniosamente; sabe-se, porém, que nem tudo foi equilibrado como mostrado na obra dele, especialmente no que se refere à violência para com os negros e os indígenas.

Sérgio Buarque de Holanda (1995), por sua vez, também prosseguiu com a interpretação da vida particular da sociedade brasileira. Para o autor, compreendendo a organização particular seria possível apreender como se deu a organização da vida pública brasileira.

Embora tenha dado enorme contribuição à nossa historiografia em diversos aspectos, a exemplo da comparação entre América Portuguesa e a Espanhola, avançou pouco em relação ao problema da miscigenação. Tendeu, no conjunto, a adotar posição similar à de Freyre ao constatar, entre os portugueses, a “ausência completa, ou praticamente completa [...] de qualquer orgulho de raça”, diferentemente dos europeus do norte, frisando a frouxidão dos preconceitos, inclusive institucionais, dos portugueses em relação aos “raças de cor”, para usar as palavras de Sérgio Buarque. E se de fato rascunhou alguns aspectos da mescla cultural na formação do Brasil, como no caso da língua ou do domínio da passionalidade no caráter do povo, não se deteve, como Freyre, na questão da

mestiçagem. Na verdade, insistiu sempre no caráter nostálgico e insatisfeito do português transmigrado ao Brasil, “fronteira da Europa”, à diferença de Freyre que frisava sempre a adaptabilidade como característica marcante da atuação lusitana no ultramar (VAINFAS, 1999, p. 6).

Para Vainfas (1999), Holanda (1995) buscou, em sua obra, seguir algumas linhas de Freyre, mas destacou mais a vantagem dos portugueses perante os outros europeus no processo de colonização e como esse povo se geriu em novas terras a partir de sua cordialidade. Assim, Holanda (1995) retratou pouco a representação do negro, apesar de ter indicado as concepções sobre os africanos e sua cultura naquele período histórico, mas, ao contrário de Freyre (2003), deu pouca importância à sua participação na formação do Brasil. A questão central para Holanda (1995) era como os brasileiros deixariam de ser “desterrados” em sua própria terra, ou seja, interessou-se em indicar a formação da identidade brasileira a partir dos elementos da cultura americana rumo à instauração de uma verdadeira democracia no novo continente. Escapando dessa maneira de se narrar a história do Brasil, encontra-se Fernando de Azevedo (1958), um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, que buscou – por meio da cultura – entender as transformações ocorridas na história brasileira. Para ele, a cultura seria o meio em que se demonstraria a formação da identidade nacional. Ainda que fosse possível conhecer a cultura, primeiro era necessário reconhecer os povos e elementos que deram base a ela e compreender de que maneira todos esses aspectos se entrelaçaram.

A síntese proposta em A cultura brasileira pretende realizar dupla operação: a constituição de um corpo de fenômenos constitutivos da nação; e de interpretar tais fenômenos para tornar o Brasil mais conhecido aos brasileiros. O trabalho de síntese depende de uma escolha específica e estratégica em relação à temática de modo a permitir a constituição do desenho da nação e, ao mesmo tempo, a interpretação de seus fenômenos, de sua evolução e de suas tendências. (TOLEDO, 2000, p.165).

Para Toledo (2000), o modo pioneiro como Fernando de Azevedo (1958) interpretou a história deu à sua obra um caráter diferente dos trabalhos de Gilberto Freyre (2003) e Sérgio Buarque de Holanda (1995). É possível encontrar, nesses autores, a influência ou semelhança

4 “Com o subtítulo A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo, o documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. (...) O Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título” (VIDAL, 2013, p. 579) e foi um marco na luta por uma educação igualitária e de maior qualidade, principalmente para as escolas públicas.

com outros grandes ensaístas da história do Brasil, tais como Capistrano de Abreu (1907), Paulo Prado (1928) e Caio Prado Júnior (1942). Todos têm em comum a vontade de recontar a história brasileira, sua formação e a construção da identidade nacional, tendo como ponto de partida o estudo do passado para a compreensão do presente. Por fim, esses autores possuem grande relevância na contemporaneidade quando se pensa em historiografia brasileira, fazendo com que elementos apresentados nas décadas de 1930 e 1940 ainda sejam utilizados para se interpretar quaisquer novas informações sobre o período colonial.

No próximo capítulo, são apresentadas ações que foram estabelecidas para que a representação do negro fosse se transformando ao longo dos anos, ações estas que buscaram se distanciar dos discursos apresentados pelos autores aqui discutidos, especialmente a partir da luta do movimento negro pelo reconhecimento da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, além de tentar modificar o pensamento acerca da ideologia da “democracia racial”. Para este estudo, foi necessário recontar a história do movimento social e da sua luta pelo espaço do negro, assim como o processo de reconhecimento do mesmo como agente construtor da identidade brasileira, até se chegar nas medidas, tardias, aplicadas como ações antirracistas.

CAPÍTULO II

CRÍTICA DO MOVIMENTO NEGRO AO MITO DA “DEMOCRACIA RACIAL”

Além das características descritas nas obras dos intérpretes do Brasil, apresentadas no capítulo anterior, outras questões influenciaram a representação do negro ao longo dos anos. Uma delas foi o mito da “democracia racial”, como já apresentada no capítulo anterior. Para Bernardino (2002),

O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-Grande & Senzala*, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e *status* científico – para os critérios da cientificidade da época. Tal mito tem o seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos no ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária. Assim, tanto a Abolição quanto a proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil: “tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhoria [...]. Que igualdade poderia haver entre ‘o senhor’, o ‘escravo’ e o ‘liberto’?”. (BERNARDINO, 2002, p. 251).

Ao se analisar a época em que a obra de Freyre foi escrita, de acordo com os argumentos de Bernardino (2002), pode-se interpretar que havia preconceitos desde o Brasil Colônia, mas também havia as relações sociais, haja vista que todos conviviam ao ponto de permitir o processo de miscigenação.

É certo que a expressão “democracia racial” já foi apresentada no capítulo anterior, mas, neste segundo capítulo, discute-se de que maneira essa noção se fez presente e como se entendeu que era necessário reapresentar os negros e sua história, compreendendo que houve preconceito ao demonstrar sua participação na formação do Brasil e do povo brasileiro. Assim, fez-se primordial afirmar e reconhecer que pouco se sabia sobre os negros e, tendo essa afirmação aceita, gerar maneiras de incluir mais conhecimento sobre a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos na sociedade brasileira.

Uma das ações realizadas para atingir esse objetivo foi a criação da Lei Federal nº 10.639/03, que culmina um período de lutas. A Lei nº 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, etapas consideradas Educação Básica. O movimento negro reconheceu essa legislação como um grande passo para o reconhecimento de que havia, já há muito tempo, a

necessidade de mais conhecimento sobre os negros e suas participações na formação da identidade brasileira.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

A Lei nº 10.639/03, não explicita, mas considera-se que ela ajuda a diminuir o preconceito, pois se entende que o conhecimento derrubaria o olhar racista que se tem sobre a cultura afro-brasileira e africana. Para o movimento negro e pessoas que estão em projetos antirracistas, essa lei pode contribuir para a diminuição do racismo, já que, para eles, a ideologia da “democracia racial” atrasou e mascarou o preconceito que se tinha quanto aos negros e suas culturas, o que dificultou o acesso às informações sobre a história dos africanos e seus descendentes e tornou menor o número de publicações que exaltassem sua cultura.

Gilberto Freyre (2003), Sérgio Buarque de Holanda (1995) e Fernando de Azevedo (1958) foram e são constantemente usados como referências para se abordar a história do Brasil. Logo, os interessados nesse assunto se depararam com uma narrativa na qual o português é o principal agente das transformações na sociedade brasileira e, sendo esses e outros autores a base para outros trabalhos, pode-se acreditar que os negros também não tiveram um espaço importante nos estudos, como ocorreu com Capistrano de Abreu (1907) e, depois, seu seguidor Paulo Prado (1928), pois ambos trabalharam pouco a importância dos negros em suas respectivas obras *Capítulos da História Colonial* e *Retrato do Brasil: Ensaio sobre a tristeza Brasileira*. De fato, é possível perceber que pouco se sabe sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana e ainda não é possível afirmar que a Lei nº 10.639/03 contribuiu para a diminuição do preconceito. O levantamento e análise dessas informações necessitam de um outro estudo, que não será realizado nesta pesquisa.

2.1 A crítica ao mito da “democracia racial”

Faoro (1993) já alertara que mesmo que Freyre (2003) tenha sido considerado, por muitos, o criador da ideologia da “democracia racial” a partir de sua obra *Casa-grande & Senzala*, o verdadeiro criador dessa ideia foi Silvio Romero. Segundo as análises desta pesquisa, Gilberto Freyre (2003), em seu ensaio, demonstrou a “democracia social”, mas esta ideia não teve tanto impacto na cultura brasileira quanto a noção de “democracia racial”.

A controvertida crença numa democracia racial à brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional. (MAIO, 1999, p. 144).

A “democracia racial” criou um racismo velado no Brasil, ou seja, o preconceito racial era e é presente na cultura brasileira, mas sua existência negada ou desacreditada. As pesquisas para esta dissertação se depararam com a produção de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, sociólogo que se dedicou a realizar estudos sobre a ideologia da “democracia racial”. Em seu artigo, *“Democracia racial”: o ideal, o pacto e o mito*, Guimarães (2001) buscou demonstrar o caminho que a expressão “democracia racial” trilhou para designar o que, para ele, correspondeu ao mito do “paraíso racial”⁵. Como já foi dito, não foi Freyre (2003) que cunhou a expressão “democracia racial” e Guimarães (2001) também chegou a essa conclusão em seus estudos. Além disso, o autor citou que essa ideologia, por muitas vezes, já fazia parte dos trabalhos de outros pensadores, como no caso do abolicionista Frederick Douglas, mas teria sido a obra de Freyre (2003) que trouxera a força científica para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. Para Guimarães (2001), foi Freyre “[...] o primeiro a retomar a velha utopia do paraíso racial, cara ao senso comum dos abolicionistas, dando-lhe uma roupagem científica” (2001, p. 8) e foi por isso que se costumou atribuir a Freyre a criação da expressão “democracia racial”.

Guimarães (2001) o defendeu quanto ao equívoco da compreensão de sua obra e demonstrou que, por muito tempo, Freyre também se esquivou da expressão:

[...] nas diversas oportunidades em que tratara, nos anos 40 e 50, da presença negra e da democracia brasileira, Freyre adjetivou de diversos modos a democracia, mas nunca como “racial”. Nos textos destes anos, ele fala em “democracia política”, “democracia econômica”, “democracia social”, quer trate de assuntos políticos, quer

⁵ Termo também utilizado por Maio (1999).

trate de temas culturais e nacionais. Em 1944, como vimos, fala em “democracia étnica” [...] Sem ter cunhado a expressão, e mesmo avesso a ela, posto que evocava uma contradição em seus termos (as raças são grupos de descendência e portanto fechados, ao contrário da democracia que ele, Freyre, pregava), mas grandemente responsável pela legitimação científica da afirmação da inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil, Freyre mantém-se relativamente longe da discussão enquanto a idéia de uma “democracia racial” permanece relativamente consensual, seja como tendência, seja como padrão ideal de relação entre as raças no Brasil. (GUIMARÃES, 2001, p. 8-9).

A relação da expressão “democracia racial” com a ideologia do “paraíso racial”, como denominou Guimarães (2001), sobrepõe-se até mesmo ao que o Freyre buscou apresentar. Aparentemente, a ideologia da “democracia racial” apenas precisou encontrar uma base teórica científica para ganhar consistência e isso ocorre ao apoiar-se na obra de Freyre para tal. Assim como dito no capítulo anterior, a justificativa da miscigenação ganhou força a partir de seu enunciador, com isso pode-se dizer que a ideologia da “democracia racial” ganhou essa força no período histórico em questão por ter sido creditada a Gilberto Freyre, um grande pesquisador da época e, até hoje, considerado um grande ensaísta da história do Brasil, mesmo que ele não tenha cunhado esta ideia de fato. Bourdieu (2008) afirmou, em uma de suas obras, que o poder de fala ainda é daquele que domina a língua, daquele que tem um maior saber acadêmico e se faz culto perante os outros; é esta pessoa que tem o poder de dar voz àquilo que deseja.

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um mercado, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. (BOURDIEU, 2008, p. 54).

Portanto, pode-se dizer que atribuir a um pesquisador com grande saber acadêmico, como Freyre, a criação da ideologia da “democracia racial” trouxe força e legitimidade ao conceito, tornando a sua aceitação no meio acadêmico mais fácil.

[...] o efeito de conhecimento exercido pelo fato da objetivação no discurso não depende apenas do reconhecimento concedido àquele que o detém; depende também do grau com o discurso anunciador da identidade do grupo está fundado na objetividade do grupo ao qual está endereçado, ou seja, tanto no reconhecimento e na crença que lhe atribuem aos membros desse grupo como nas propriedades

econômicas ou culturais por eles partilhadas, sendo que a relação entre essas mesmas propriedades somente pode ser evidenciada em função de um princípio determinado de pertinência. O poder sobre o grupo a que se pretende dar existência enquanto grupo é, ao mesmo tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comum, e, portanto, uma visão única de sua identidade e uma visão idêntica de sua unidade. (BOURDIEU, 2008, p. 111)

Parafrazeando Bourdieu (2008), entende-se que, apesar de todos os autores aqui apresentados se dedicarem a apontar a atuação dos negros em suas obras, as imagens formadas sobre esse grupo se constituíram a partir das perspectivas pessoais dos estudiosos, dos discursos e narrativas que foram tomados de acordo com os seus pontos de vista perante o objeto de estudo, sendo que essas abordagens se tornaram valiosas e seus discursos retomados dentro e fora do ambiente acadêmico ao longo dos anos. Quando Bourdieu (2008) tratou da “objetividade do grupo ao qual está endereçado”; ousa-se falar até que a obra escrita é dedicada aos acadêmicos da época, esses que, por sua vez, eram brancos em sua maioria e que não conseguiram enxergar a realidade de outros grupos étnicos. Mesmo Freyre (2003) tendo trazido para a sua obra a noção de “democracia social”, havia algo de errado na explicação de uma “democracia racial”, que sugere que existiu uma relação harmoniosa entre as raças durante o período colonial e que os negros e indígenas não sofrera preconceitos diários em meio à sociedade na época, pois, conforme será abordado, foi preciso que os próprios negros denunciassem que a ideologia da “democracia racial” era um mito, além de acadêmicos como Florestan Fernandes, para que os demais pesquisadores – novamente, em sua maioria branca – confirmassem de maneira empírica o que os negros já criticavam. Mais uma vez, diminuiu-se a voz e a vez dos negros.

Guimarães (2001) também apresentou uma análise sobre essa condição quando, em seu artigo, afirmou que o movimento negro incomodou a academia ao combater a ideologia da “democracia racial”, querendo transformá-la em mito e fazendo com que fosse necessário que a história do Brasil, especialmente no período colonial, fosse repensada. De acordo com Guimarães (2001), foi em 1964, com a palavra de Florestan Fernandes, que a “democracia racial” começou a ser desacreditada no meio acadêmico:

Ou seja, ao que parece, a denúncia do “mito da democracia racial”, forjada por Florestan em 1964, que respaldou toda a mobilização e protestos negros nas décadas seguintes, sintetizando a distância entre o discurso e a prática dos preconceitos, da discriminação e das desigualdades entre brancos e negros no Brasil, finalmente se esgota enquanto discurso acadêmico, ainda que como discurso político sobreviva com alguma eficiência. Na academia brasileira, o “mito” passa agora a ser pensado como chave para o entendimento da formação nacional, enquanto as contradições

entre discursos e práticas do preconceito racial passam a ser estudadas sob o rótulo mais adequado (ainda que altamente valorativo) de “racismo”. Ou seja, no mesmo terreno em que o movimento negro o pôs. [...] Ou seja, não é mais a democracia que será adjetivada para explicar a especificidade brasileira, mas o racismo. (GUIMARÃES, 2001, p. 17-18).

Para se chegar ao ponto em que Florestan Fernandes apresentou um discurso que comprovou que a ideologia era um mito, foi necessário que a ideia de “democracia racial” de Gilberto Freyre, mesmo não sendo dele, mas fortalecida após a sua obra, fugisse às fronteiras brasileiras, alcançando o conhecimento de intelectuais europeus e norte-americanos, que começaram, então, a querer compreender como o Brasil era harmonioso mesmo sendo formado por diversas raças.

Desde o século XIX, relatos de viajantes, cientistas, jornalistas e políticos europeus e norte-americanos registraram uma certa surpresa com a convivência pacífica entre as raças e etnias (brancos, negros e índios) no Brasil. Essa imagem de um “paraíso racial”, em constante comparação com a turbulenta experiência norte-americana [...]. (MAIO, 1999, p. 143-144).

Na década de 1950, logo após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quis realizar pesquisas que buscassem compreender como eram as relações étnico-raciais em diversos países, entre eles o Brasil, tendo como hipótese que não existiam preconceitos raciais nas terras brasileiras. Foram convidados para essa iniciativa vários pesquisadores, entre eles Roger Bastide e Florestan Fernandes, que se tornaram coordenadores do projeto que catalogou e analisou as relações entre pares e ações de racismo e discriminação no Brasil. Era importante, para a UNESCO, entender quais eram as ações que culminavam em uma convivência harmoniosa entre diferentes etnias, contrapondo-as às atitudes intolerantes e genocidas da Alemanha nazista. Nesse sentido, a perspectiva inicial era praticamente colocar o Brasil como exemplo perfeito de relações étnico-raciais igualitárias e respeitadas. Porém, para a surpresa dos pesquisadores e da UNESCO, o que se obteve como resultado foi a identificação de preconceito, de discriminação racial e de uma relação nada harmoniosa entre brancos e negros existentes no Brasil.

Diante disso, pode-se argumentar o quanto a ideologia da “democracia racial” foi presente por muitos anos na cultura brasileira e ousa-se dizer que ainda há quem acredite na existência dessa noção até a contemporaneidade, que, como visto, já foi comprovadamente

desmentido, visto que é possível ver inúmeros casos de discriminação racial. A crença de que houve uma “democracia racial” estabelecida no Brasil fez com que as políticas de inclusão fossem propostas de maneira tardia; por isso, por muitas vezes, questiona-se como algumas medidas só foram tomadas há poucos anos, como no caso da já citada criação da Lei nº 10.639 em 2003.

Entende-se que, no Brasil, o resultado da pesquisa da UNESCO sobre as relações étnico-raciais foi o ponto inicial da crítica à ideologia da “democracia racial” e do fortalecimento das lutas do movimento negro por inclusão e ações que combatessem o preconceito racial.

Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de “bom tom”, de um discutível “espírito cristão” e da necessidade prática de “manter cada um em seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática. (FERNANDES, 1960, p. xiv).

Ao final da pesquisa da UNESCO, reconheceu-se que, apesar de todas as ações observadas exteriormente, por exemplo, casamento entre brancos e negros, relações de amizade, confraternizações no mesmo ambiente etc., estudos mais profundos desses vínculos revelaram o preconceito que os cercaram. Aqui, atribuiu-se à “democracia racial” o sentido de ideologia, pois vigorou nos pensamentos de muitos durante anos; outros autores e movimentos antirracistas a denominam como mito⁶. Sendo mito ou não, todos concordam com os efeitos negativos que a “democracia racial” trouxe à formação da identidade brasileira.

Diante desta realidade social estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais. Isto aconteceu desta forma simplesmente porque a interpretação hegemônica acerca das relações raciais brasileira, até mesmo entre setores progressistas, não identificava nenhum problema de justiça racial. Estava vedada, portanto, a possibilidade de intervenção organizada na realidade, restando à

⁶ Entende-se aqui como mito tudo aquilo em que há uma narrativa, mas não há comprovação, quase uma narrativa folclórica. Ao denominar a democracia racial como mito, espera-se transmitir a ideia de uma ideologia que possuía uma narrativa, na qual as pessoas acreditavam e ainda acreditam, mas que não houve comprovação; pelo contrário, há comprovação de que há discriminação racial no Brasil e que, apesar da miscigenação, o povo brasileiro não convive harmoniosamente.

população de cor a via da infiltração pessoal, que obviamente não possui alcance coletivo. Assim, o mito da democracia racial e o ideal de embranquecimento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra foi identificada como indesejável e, até mesmo, perigosa. A recusa de reconhecer a realidade da categoria raça, tanto num sentido analítico quanto de intervenção pública, fez do regime de relações raciais brasileiro um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental. (BERNARDINO, 2002, p. 256).

Diante das conclusões da pesquisa da Unesco, pouco se fez durante a década de 1950 para que fosse possível transformar a realidade apresentada nos resultados. Mesmo com a comprovação de que a “democracia racial”, de fato, não existia e que o preconceito fazia parte do dia a dia da população negra, ainda houve resistência para que políticas antirracistas fossem aplicadas no âmbito nacional. Entretanto, independente do pouco apoio recebido durante esse período, o movimento negro seguiu lutando em busca de ações que pudessem contribuir com a diminuição do racismo. Foram necessários um relatório da Unesco e a militância do movimento negro para que, aos poucos, a “democracia racial” fosse desconstruída ao ponto de se perceber que políticas de ações afirmativas eram cruciais para incluir, cada vez mais, a população negra.

Viu-se, no primeiro capítulo, que a representação do negro foi se moldando a partir dos ensaístas da história do Brasil, que estabeleceram, naquele momento, o português como o elemento mais importante da construção da história brasileira, enquanto que havia poucos detalhes sobre a participação dos negros nessa formação. Porém, sob a influência de grandes autores, como Sílvio Romero e Gilberto Freyre, criou-se a ideologia de uma nação que vivia em harmonia perante as diferentes raças, um país que, por muito tempo, acreditou na “democracia racial” e ainda conseguiu transmitir esta ideologia a intelectuais estrangeiros. Mais uma vez, a representação do povo negro permaneceu como aquele que convive tranquilamente com os outros povos, não sendo vítima de ações discriminatórias. Apenas após o relatório da UNESCO que uma nova representação do negro foi formada; nesse momento, os negros e pardos brasileiros já eram vistos como alvos de racismo, mesmo que não fosse de maneira tão conflitiva e explícita, como nos Estados Unidos e na África do Sul.

Em cada momento da história do Brasil, o negro foi ganhando uma nova forma de ser retratado e sua representação sempre foi construída a partir da descrição do outro, ou seja, o próprio negro que teve voz sobre a sua própria representação perante a sociedade. Na luta por visibilidade, o movimento negro tentou e tenta dar essa voz aos negros, buscando alcançar cada vez mais conquistas para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana. Sua militância vem, em primeiro lugar, mostrar que o conhecimento gera a

diminuição do preconceito, ao ensinar à sociedade que os negros devem ser respeitados pela sua cor, cultura e religião. Para isso, os movimentos sociais sempre estiveram em busca de ações afirmativas que pudessem trazer a igualdade perante os outros grupos. Negando a ideologia da “democracia racial”, na qual se afirma que não há racismo, os ativistas também desejam dar visibilidade ao negro na sociedade, de forma que o negro seja representado por si mesmo, ou seja, a partir de suas próprias perspectivas, de como ele se coloca perante si e os demais; para isso são criadas as políticas de ações afirmativas.

2.2 Políticas de ações afirmativas

Aqui, antes de apresentar a luta do movimento negro em prol de ações que buscam trazer visibilidade a este grupo na sociedade brasileira, é necessário apontar o que se entende por políticas afirmativas ou políticas de ações afirmativas e o porquê estas são tão importantes na sociedade.

A ação afirmativa vem, principalmente, minimizar a desigualdade entre grupos, nesse caso, a desigualdade racial. Para que essa ação seja implementada em âmbito federal, é preciso, primeiro, reconhecer que há a necessidade de suprir a carência de determinado grupo, buscando a origem da desigualdade perante as outras populações. No caso de uma política de ação afirmativa racial, é primordial reconhecer que um grupo possui privilégios, enquanto outros ficam às margens da sociedade, o que pode causar desde preconceito até a exclusão.

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. [...] Podemos, sem copiar, aproveitar as experiências positivas e negativas vivenciadas pelos outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais. (MUNANGA, 2001, p. 31-32).

O Brasil não foi o primeiro e nem será o último país a realizar políticas de ações afirmativas antirracistas. Estas são criadas a partir de causas que excluem o negro e o pardo da sociedade e, por vezes, essas causas são históricas. Pode-se utilizar como exemplo de política afirmativa, as cotas. Para que fossem criadas, foram necessários estudos e o reconhecimento

de que a população parda e negra não entra com tanta facilidade no Ensino Superior por diversas causas, sendo uma delas o fato desses grupos se encontrarem na faixa de situação socioeconômica inferior, tendo que estudar nas escolas públicas, o que, por sua vez, deixa tais alunos em defasagem de conhecimento para o vestibular e, o que conseqüentemente, dificulta o ingresso em uma universidade de qualidade.

Assim como a ação afirmativa de cotas, tantas outras foram apresentadas para suprir a demanda de igualar todos os grupos dentro a sociedade. Por diversas vezes, uma política de ação afirmativa é vista como um benefício, mas, na verdade, é a correção a curto ou longo prazo de uma defasagem de igualdade entre pares em uma sociedade. Munanga (2001) acrescentou que ter ações afirmativas no Brasil é mais um passo para a crítica à ideologia da “democracia racial”:

Não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa num país onde há pouco tempo se negavam os indícios de preconceitos étnicos e de discriminação racial. Dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista. (MUNANGA, 2001, p. 35).

De fato, para que uma política de ação afirmativa de cunho racial seja implementada, é necessário afirmar que há preconceito perante um grupo, nesse caso, os negros. Se o Governo Federal estabelece uma política de ação afirmativa racial, como as cotas, entende-se que o Estado reconhece que há necessidade de cada vez mais suprir a demanda de inclusão dos negros na sociedade. Dito isso, não se pode esquecer que boa parte das ações afirmativas não seriam criadas se a luta do movimento negro não tivesse ganhado força a ponto de pressionar os governantes para que estes pudessem reconhecer as requisições e os motivos que levaram os ativistas a levantar o debate sobre determinadas questões raciais.

Ao pautar as desigualdades raciais, ao combater o mito da democracia racial, ao resgatar a história e a identidade, o movimento social negro coloca em xeque bases ideológicas da organização social brasileira. Ao lutar por novos direitos, o movimento social negro coloca em marcha, em movimento, um conjunto significativo de trabalhadores. Deste modo, ao mesmo tempo em que questiona os pilares da estrutura social, ele avança em direção à conquista de novos direitos e sua pauta vai ganhando legitimidade social. (ROCHA, 2006, p. 97).

Ao terem seus apelos atendidos e uma nova ação afirmativa racial implementada, notam-se duas posições: 1) o reconhecimento do preconceito e da desigualdade racial; e 2) a

legitimação da luta do movimento negro com a confirmação de que suas pautas continuam sendo válidas para a integração do povo e da cultura afro-brasileira e africana na sociedade brasileira.

2.3 O movimento negro

O movimento negro é um movimento social, ou seja, um grupo organizado por pessoas que lutam pelo mesmo objetivo, nesse caso, pelo reconhecimento dos negros e contra o racismo com relação às pessoas negras e pardas. Um movimento social pode estar atrelado a uma finalidade política, com vinculação partidária ou não, ou apenas interesses da sociedade, mas que geram embates políticos, haja vista que algumas lutas só alcançam seus objetivos se passam por aceitação do Estado. Grande parte dos movimentos sociais busca trazer inclusão de um determinado grupo à sociedade, defendendo seus interesses e buscando políticas de ações afirmativas para que este grupo possa, cada vez mais, ser reconhecido e ter espaço dentro da sociedade. Outros movimentos lutam por uma causa, por mudanças de atitude, e não necessariamente por um grupo de pessoas, como os movimentos sociais ambientalistas. Há também os movimentos separatistas, que buscam se segregar de outros grupos.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam. [...]. Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. (GOHN, 2011, p. 336).

Como Gohn (2011) já destacava, os movimentos sociais não são uma exclusividade do século XXI, uma vez que eles existiram em diversos países, inclusive no Brasil, em épocas anteriores. Nesta pesquisa, são abordadas as lutas dos movimentos sociais que foram intensificadas a partir da década de 1970-1980 no período pós Ditadura Militar. A Constituição Federal de 1988 possibilitou que os ativistas sociais tivessem mais participação na vida política do Estado, tendo suas lutas reconhecidas.

Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (GOHN, 2011, p. 336).

O movimento negro no Brasil passou por diversos momentos históricos. A luta começou a partir da escravidão e seguiu os acontecimentos da História posteriores, sempre em prol do afro-brasileiro e africano. Neste capítulo, a ênfase é dada às décadas de 1970 a 1990, quando o ativismo tem como bandeira a efetividade de sérias demandas por políticas de ações alternativas. Apesar de parecer único, o movimento negro é composto por diversos grupos que possuem o mesmo objetivo. Estes podem ser organizados por pequenas associações de pessoas como também por grandes coletividades que são representadas por importantes pesquisadores e membros da sociedade. Todos esses movimentos buscam a inclusão do negro e o reconhecimento de sua cultura na formação da identidade brasileira.

Também na metade da década de 1970 [...] destacam-se o feminismo, com suas lutas contra o patriarcalismo e o autoritarismo de Estado; o movimento de direitos humanos, com atuações contra a violação dos direitos humanos e civis, contra a tortura e pela anistia; o nascente movimento negro contemporâneo, desenvolvendo uma consciência ou identidade negra e buscando evidenciar a existência de racismo na sociedade brasileira pela denúncia ao mito da democracia racial. (WARREN, 2007, p. 13).

A crítica à “democracia racial” fez parte da luta do movimento negro durante o período de 1970 a 1990 e foi a divergência que fez com que o ativismo negro ganhasse maior visibilidade naquele período, ao denunciar que o negro era marginalizado na sociedade brasileira. O relatório da UNESCO também colaborou para que a luta do movimento obtivesse ainda mais força, o que leva a crer no quanto a ideologia da “democracia racial” foi eficaz.

Morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura. E enquanto mito continuará ainda viva por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais – as cores – que compõem a nação. (GUIMARÃES, 2001, p. 20).

Para Guimarães (2001), a ideologia da “democracia racial” ainda assombrou por anos a luta do movimento negro e, ainda hoje, permanece em explicações sobre o racismo. Declarou-se que a ideia de “democracia racial” era um mito após o Estado assumir diplomaticamente que havia racismo no Brasil. Entretanto, nas análises feitas para esta pesquisa, não é possível afirmar que a “democracia racial” esteja ‘morta’, como citou Guimarães, pois ainda é possível presenciar na sociedade discursos que tentam minimizar a discriminação racial, usando como argumento a miscigenação e a harmonia entre raças.

2.3.1 III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância

Em 2001, foi realizada a *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância em Durban*, na África do Sul, sendo organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Diante da preocupação com a falta de eficiência no combate ao racismo, a Conferência convidou diversos países para uma reflexão acerca das políticas que foram e ainda poderiam ser adotadas para que as relações étnico-raciais fossem cada vez mais amigáveis e igualitárias.

Foi nessa ocasião que o Brasil assumiu, diplomaticamente e pela primeira vez, que havia racismo no país. Ao assinar a Declaração de Durban, o país estava afirmando que era possível observar que, assim como declarado no documento, tudo aquilo que se apresentava como argumento para justificar o combate ao racismo era de conhecimento do Estado, além de se comprometer a realizar políticas de ações afirmativas. Para assinar a Declaração, era necessário concordar com os seguintes termos:

Reafirmando os princípios de igualdade e não-discriminação reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e incentivando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outro tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro status. Convencidos da importância fundamental da adesão universal à Convenção Internacional sobre de todas as formas de Discriminação Racial, assim como de sua ratificação universal e da plena implementação de nossas obrigações emanadas da Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial como principal instrumento para a eliminação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de intolerâncias correlatas. Reconhecendo a importância fundamental de que os Estados, ao combaterem o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, considerem a possibilidade da assinatura,

ratificação ou a concordância com todos os instrumentos internacionais de direitos humanos pertinentes, visando a adesão universal. (ONU, 2001, p. 5).

Apesar do papel da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância*, outros momentos também tiveram significativa importância na luta contra o racismo. Com a nova Constituição Federal de 1988, a discriminação racial se tornou crime. Em 1990, os sindicatos também levaram o tema do preconceito racial para suas pautas de reunião e, como resultado, foi organizado o *Seminário Nacional de Sindicalistas Anti-Racistas* no Rio de Janeiro, e, mais tarde, a criação da Comissão Nacional Contra a Discriminação Racial. A década de 1990 e os primeiros anos do século XXI foram considerados os mais importantes para a luta antirracista.

Em 20 de novembro de 1995, quando ativistas do movimento negro, do movimento de mulheres negras, de sindicatos e de comunidades negras rurais chegaram a Brasília, na *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, foi criado o já mencionado Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, vinculado ao Ministério da Justiça. Antes disso, em 1988, ano em que várias entidades organizaram protestos contra a farsa da abolição, cujo centenário então se “comemorava”, foi criada a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura. Dois anos antes foi tombada a Serra da Barriga, em Alagoas, onde existiu o Quilombo dos Palmares. Ambos os eventos ocorreram durante o governo José Sarney (1985-1990). Na mesma época, como resultado da atuação de alguns membros da Assembleia Constituinte que tinham ligação com o movimento negro, a Constituição de 1988 estabeleceu que o racismo é crime inafiançável e incluiu, em suas Disposições Transitórias, o reconhecimento da propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos. (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p. 150).

A *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em 1995, teve o objetivo de protestar contra a forma como os negros ainda eram tratados. Além disso, considerando que o Estado já tivesse aceitado a crítica à ideologia da “democracia racial”, o ato cobrou ações governamentais visando diminuir a desigualdade racial e dar suporte contra a discriminação racial. Para Duarte (2008),

A marcha Zumbi dos Palmares [...] foi fundamental para a elaboração por parte dos governos – Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva – de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil. A partir da Marcha Zumbi dos Palmares as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais. Para os organizadores a Marcha é um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas que vivem os negros no país

em função da exclusão e discriminação racial. O conteúdo do documento também denuncia o Mito da Democracia Racial amplamente difundido em diferentes momentos da História do Brasil. A partir do documento fica claro que a luta do movimento negro tem três expressões: contra a exploração, o racismo e a opressão de gênero. (DUARTE, 2008, p. 67-68).

A Marcha foi um marco tão importante na luta antirracista que dela, como já citado por Alberti e Pereira (2006), surgiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Ao apresentar o documento que aprovou a criação do Grupo, Fernando Henrique Cardoso (1995, p. 2), Presidente da República na época, afirmou que “[...] Ao receber os documentos do representante dessa marcha, queria concordar com ele e dizer que o meu desejo é o estabelecimento de um diálogo fecundo com os movimentos negros organizados no Brasil”.

O Presidente FHC (1995) continuou dizendo, na apresentação do documento, que era também de seu interesse pessoal abraçar as lutas dos negros, visto que ele também foi um pesquisador sobre o tema. O Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra foi atrelado ao Programa Nacional de Direitos Humanos, ganhando ainda mais força.

O Grupo – integrado por representantes de oito Ministérios e duas Secretarias, bem como por oito representantes da sociedade civil oriundos do Movimento Negro – tem como expectativa, ao longo deste Governo, inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada. Considerando o amplo elenco das questões que envolvem a situação da população negra no País, o GTI resolveu dividir o trabalho em 16 áreas, a partir das quais constituiu o que denomina de Grupos Temáticos, cada qual sob a responsabilidade de um coordenador, e que são: 1) Informação – Quesito Cor; 2) Trabalho e Emprego; 3) Comunicação; 4) Educação; 5) Relações Internacionais; 6) Terra (Remanescentes de Quilombo); 7) Políticas de Ação Afirmativa; 8) Mulher Negra; 9) Racismo e Violência; 10) Saúde; 11) Religião; 12) Cultura Negra 13) Esportes; 14) Legislação; 15) Estudos e Pesquisas e 16) Assuntos Estratégicos. (BRASIL, 1998, p. 22).

Como visto, a representação do negro veio se modificando ao longo do tempo na sociedade, assim como a sua participação na construção de uma identidade nacional. A pressão do movimento negro sobre os representantes do Estado e eventos que culminaram com a crítica à ideologia da “democracia racial” no Brasil fizeram com que os governos também atualizassem a pauta da identidade nacional. Isso ocorreu pois, para afirmar que o Brasil era uma nação que precisaria de políticas de ações afirmativas para a inclusão dos

afrodescendentes na sociedade, foi necessário concordar que os negros foram preteridos da construção histórica do Brasil por muitos anos e que, mesmo após o fim da escravidão, continuavam sofrendo, principalmente, com a discriminação racial.

Conceber políticas de ações alternativas que busquem superar a ideologia da “democracia racial” é compreender que faltou na história brasileira o olhar cuidadoso sobre a representação do negro, uma abordagem sobre o negro na sociedade e o reconhecimento de que este grupo foi marginalizado pela academia, pelo Estado e pela própria sociedade.

É contra a permanência desse modelo de relações sociais constituído na tradição patriarcal branca da sociedade brasileira que se fez o esforço intelectual e político, caracterizado nas diferentes fases de sua evolução e transformação, tal como as apresentamos, para com ele romper e para definitivamente superá-lo. As ações afirmativas do movimento negro e as políticas públicas de sua afirmação no Brasil são uma etapa contemporânea desse longo processo histórico. As cotas nas universidades públicas, uma parte estratégica desse movimento. (VOGT, 2003, p. 10).

Com o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, e com os movimentos negros obtendo mais espaço e força em suas lutas, que proporcionaram debates desde o governo FHC, é possível afirmar que houve um período de extensas e efetivas ações políticas para o enfrentamento do racismo no Brasil.

2.3.2 As principais conquistas do movimento negro

Com a Declaração de Durban assinada, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, criada em 1996, além de todas as lutas travadas na década de 1990, os esforços para uma nova representação do negro e sua cultura na sociedade brasileira foram aumentando e, a partir dos anos 2000, diversas políticas de ações afirmativas foram criadas com o objetivo de promover cada vez mais o combate ao preconceito e promover a igualdade, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Principais políticas de ação afirmativa de cunho racial

Política Pública	Objetivo
<p>Lei nº 10.639, de 2003 Obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana</p>	<p>Esta lei foi a primeira medida adotada para promover a mudança na forma como os negros e sua história eram apresentados nos livros didáticos e na escola. Tornou-se obrigatório o estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Básico, com o objetivo de trazer mais conhecimento sobre um dos povos responsáveis pela formação do povo brasileiro.</p>
<p>Programa Universidade para Todos (ProUni)</p>	<p>Programa de bolsas para o Ensino Superior destinada a alunos de escola pública e de baixa renda. A partir de sua nota no Enem, o aluno pode pleitear uma vaga em uma universidade particular com custeio de mensalidade pelo Estado após comprovação de renda. O programa oferece parte das bolsas ofertadas exclusivamente a estudantes negros e indígenas.</p>
<p>Lei nº 12.711, de 2012 Lei de Cotas</p>	<p>Esta lei tem como objetivo incluir em cada curso das universidades públicas e federais 50% de matrículas destinadas a alunos que concluíram seus estudos em escolas públicas. Além disto, dentre esses 50%, haverá uma porcentagem também destinada a alunos negros, pardos e indígenas e com rendas baixas.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As análises sobre as ações afirmativas se iniciaram, neste capítulo, a partir do ProUni, pois sendo a Lei nº 10.639/03 a primeira ação afirmativa ligada à Educação a ser criada,

haverá um capítulo dedicado à reflexão sobre essa legislação. O Programa Universidade para Todos (ProUni) permanece em 2018, e ele continua fornecendo bolsas para ingresso no Ensino Superior. Desde 2004, o Programa distribui bolsas integrais e parciais para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas ou que realizaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e que possuem baixa renda. O aluno deve ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano anterior e estar prestes a cursar sua primeira graduação. No período determinado, o estudante precisa entrar no *site* do ProUni e selecionar a universidade e curso que gostaria de ingressar; o aluno possui cinco dias para observar as notas de corte das universidades e conferir se sua nota no Enem dá o direito a uma possível vaga na universidade no curso escolhido. Caso sua nota seja menor que a nota de corte, o estudante tem a opção de permanecer com a escolha pela vaga e tentar concorrer nas próximas listas de chamadas e/ou vagas remanescentes, ou, então, pode alterar a escolha de universidade e curso que pretende concorrer. Após a divulgação dos resultados, se o estudante for chamado em alguma lista de selecionados pela universidade, cabe a ele comprovar renda para que tenha a mensalidade integral ou parcial paga pelo Estado.

Apesar de não ser uma política de ação afirmativa voltada, principalmente, às questões raciais, como a Lei nº 10.639/03, o ProUni busca garantir maior acesso a estudantes de baixa renda ao Ensino Superior e, além disso, acrescenta um percentual à nota final durante o processo seletivo se esse aluno se autodeclarar pardo, negro ou indígena. Essa condição acontece devido à desigualdade de acesso dos alunos pardos, negros e indígenas às universidades quando se compara ao ingresso de alunos brancos. Para que o Estado tomasse medidas como essa, foi necessário que ele reconhecesse que havia um problema de acesso desses grupos étnicos ao Ensino Superior. Por isso, o movimento negro considera o ProUni como uma ação afirmativa que, além de política educacional, também se enquadra em uma política de inclusão racial.

[...] observa-se grande empenho do governo para oferecer oportunidade de estudo para todos os brasileiros. Porém, essa realidade ainda parece estar muito longe. Cabe citar os grandes empecilhos sofridos por países possuidores de altas taxas de desigualdade, que, em suas realidades, passam por grandes obstáculos financeiros e sociais, o que acaba dificultando o acesso à educação para todos. A participação dos cidadãos de baixa renda nas universidades é desafiadora para o governo dos países em desenvolvimento. Por um lado, a oferta de vagas é pouquíssima, tornando restrito o acesso a estas instituições públicas. Isto tudo promove a alta concorrência para ingressar nos estudos superiores, se fazendo necessário a realização de uma triagem, que ocorre através de provas de alta complexidade e temáticas demasiadamente profundas. Por outro lado, o custo das universidades privadas, além de subir excessivamente a cada ano, representa uma porcentagem muito elevada na

renda das famílias destes países, considerando o ínfimo salário-mínimo recebido pelas mesmas. (ROCHA, 2017, p. 10).

Como dito por Rocha (2017), há uma dificuldade em oferecer vagas para todos nas universidades, além de que a situação socioeconômica de muitos estudantes os leva para longe do Ensino Superior. O Estado tem o ProUni e concede as bolsas, mas a permanência dos alunos na universidade ainda é uma discussão intensa quando se trata de alunos de baixa renda, pois alguns estudantes acabam por abandonar seus cursos por não conseguirem custear os gastos gerados pela vida acadêmica. É sabido que há programas de permanência ofertados pelo Estado, mas estes correspondem apenas a cursos integrais; há, também, auxílios financeiros das próprias universidades, mas não há uma obrigatoriedade quanto a essa oferta, o que faz com que muitas instituições deixem de apoiar esses alunos durante a graduação.

Os alunos que decidem concorrer a bolsas de estudos em universidades localizadas fora do seu município, por muitas vezes, precisam arcar com os custos de uma nova moradia e todos os gastos que uma mudança de cidade acarreta, ou, então, pagar o transporte para a universidade, caso seja em uma cidade vizinha. Considerando todos esses custos, ainda há de se levar em conta que, por se tratar de um programa para estudantes de baixa renda, muitos deles precisam trabalhar para pagar suas despesas, já que estas não poderão entrar no baixo orçamento familiar, fazendo com que o aluno utilize o tempo que poderia aproveitar mais as oportunidades que a universidade lhe dá, como estudo, cursos de extensão, iniciação científica, entre outros, para trabalhar ou estar em um estágio que lhe pague o suficiente para conseguir terminar a graduação.

Outro ponto negativo do Programa é que se acredita que algumas universidades particulares possuem ensino com menos qualidade do que as universidades públicas, o que gera a discussão de que os estudantes de baixa renda, sendo eles negros ou não, estarão sempre submetidos a um ensino inferior durante toda sua vida escolar, visto que já eram alunos de escola pública e acabam por ingressar em faculdades particulares que, muitas vezes, não oferecem uma boa formação.

Apesar dos prós e contras, pode-se afirmar que o ProUni cumpre um importante papel para que pardos e negros possam, cada vez mais, ingressar no Ensino Superior. “O ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais” (BRASIL, 2017). Com isso, acredita-se que o acesso pode diminuir a desigualdade racial, pois, muitas vezes, os negros não

chegam à universidade por conta de sua situação socioeconômica. O ProUni, então, busca dar oportunidade a esses jovens e adultos, tendo como premissa que a graduação faz com que esses estudantes tenham uma melhor renda, e, assim, sucessivamente, seus familiares e descendentes possam, também, ter mais condições de ingresso ao Ensino Superior, fazendo com que o percentual de alunos brancos e negros dentro de uma universidade seja progressivamente mais próximo, enfraquecendo o racismo geracional.

A Lei nº 12.711/12, que diz respeito à Lei de Cotas, é a política de ação afirmativa mais recente para a entrada de alunos nas universidades e também a que mais recebe críticas, tanto da sociedade civil quanto de acadêmicos. Assim como o ProUni, a Lei de Cotas garante o acesso de alunos de baixa renda às universidades, mas, neste caso, em instituições de ensino público. O objetivo da lei é garantir que 50% dos alunos que vão ingressar nas universidades se enquadrem nessa categoria.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

A Lei de Cotas, assim como o ProUni, não é uma ação voltada diretamente aos interesses do movimento negro, ou seja, estas duas ações não foram criadas somente a partir das lutas do movimento negro, apesar de ser eles um dos principais reivindicadores de ações afirmativas, mas abrange a questão racial por também compreender que alunos de baixa renda que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas têm menos chances de chegar à universidade, seja ela pública ou privada, considerando, também, que os alunos negros e pardos estão em maior porcentagem no ensino básico público e ainda enfrentam mais dificuldades quando comparados aos alunos brancos.

A política de cotas já era comemorada por Vogt (2003, p. 9), pois “[...] As cotas nas universidades têm um papel estratégico nessa luta por igualdade de oportunidades e são parte de um conjunto maior de ações afirmativas que tendem, felizmente, a crescer cada vez mais em nossa sociedade”.

Para ele, essa política pública é um marco para as lutas do movimento negro, assim como é apontado nesta pesquisa, mas reitera que “[...] há ainda muito a avançar e muitas resistências a quebrar entre os intelectuais e a sociedade civil [...]” (VOGT, 2003, p. 9).

As cotas já eram adotadas por outras universidades antes mesmo do decreto, como era o caso da UERJ, mas, a partir da criação dessa lei, elas se tornaram obrigatórias a todas as universidades públicas do país. Junto à nova legislação, vieram muitas críticas com relação às cotas, pois há quem acredite que elas sejam injustas e que não deveria haver um acréscimo na nota de alunos negros, pardos ou indígenas. Por outro lado, principalmente com o apoio do movimento negro, essa medida tem sido celebrada, pois se entende que o Estado reconhece que há um problema quanto ao acesso ao ensino e à desigualdade de renda de negros, pardos e indígenas.

Outro questionamento apontado contra a Lei de Cotas se refere à queda da qualidade de ensino, insinuando que a universidade perderia em desempenho acadêmico por receber alunos que vieram de escolas públicas. Como estes estudantes, provavelmente, tiveram defasagens de conteúdos escolares ministrados e aprendidos em sua vida escolar, esse desequilíbrio prejudicaria o rendimento das aulas no Ensino Superior. Aqui, vale considerar esse argumento como discriminação de renda e, até mesmo, racial, pois esse mesmo discurso permeia os questionamentos sobre a validade do ProUni. Como nesta pesquisa o objetivo é observar como o negro é visto perante a sociedade, a questão sobre o acesso ao Ensino Superior é um exemplo de que o negro e o pardo também são vistos como alunos que possuem menos conhecimento a ponto de prejudicar uma universidade caso decidam fazer uma graduação. Na pesquisa de Ribeiro e outros (2016), percebeu-se que os professores e alunos detêm percepções diferentes quanto às cotas. Enquanto os alunos enxergam como uma ação de inclusão nas instituições de ensino, os professores e reitores ainda a veem como uma forma de sucatear a educação.

A análise das percepções de professores e estudantes sobre a Política de Cotas na universidade permitiu identificar que ambas se apresentam distanciadas, concordando e discordando em aspectos divergentes. Os estudantes mostraram-se, em sua maioria, mais receptivos à Política de Cotas, considerando-a como medida que contribui para a equidade social, sem trazer prejuízos para o acesso da população, de um modo geral, à Universidade. Não fazem discriminação entre o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas; discordam que os cotistas tenham mais dificuldades para o acompanhamento das atividades acadêmicas, além de atribuir que a essa situação não interfere na qualidade de formação profissional. Por outro lado, a maior parte dos professores discorda que a Política de Cotas contribua para a promoção da equidade social, além de concordar que ela atrapalha o acesso da população à Universidade. Eles consideram que os estudantes cotistas tenham mais

dificuldades no desempenho das atividades acadêmicas e que essa situação interfere na formação profissional. Com os dados obtidos supõe-se ter havido a apreensão de expressão dos valores de sociedade tão ambíguos e, ainda, prevalentes entre nós. Portanto, embora nem sempre esteja explícito e seja assumido enquanto tal, pode-se pensar que o cerne desses posicionamentos é a polaridade entre ideais igualitários e realidade desigual naturalizada, marcas tão remotas, mas, ainda, tão presentes em nossa sociedade. (RIBEIRO et al., 2016, p. 71).

Para Ribeiro e outros (2016), as divergências de pensamentos sobre as cotas apenas mostram o quanto a sociedade ainda não percebeu a importância de se realizar ações afirmativas para a inclusão de grupos menos favorecidos nos espaços que sempre foram, majoritariamente, ocupados por brancos. Nesta pesquisa, considera-se que aquele que não está incluso nas políticas públicas costuma ter a ideia de que será desfavorecido com a nova proposta e, também, no caso específico dos professores, estes demonstram receio por não saberem atuar com alunos que podem vir a ter mais dificuldades de aprendizado, ou seja, não pretendem se adaptar à nova realidade das universidades. Ainda assim, para Ribeiro e outros (2016),

Frente aos estudos realizados, pode-se concluir que a Política de Cotas como medida compensatória adotada para aliviar e reparar as condições resultantes de um passado histórico de discriminações e violências cumpre finalidade pública decisiva para o projeto democrático do Estado Brasileiro: assegurar a diversidade e a pluralidade social. A Política de Cotas constitui-se em medida real e concreta, inserida em nosso cotidiano e que viabiliza o direito à igualdade, sob o fundamento de que a igualdade deve ajustar-se ao respeito, à diferença e à diversidade. (RIBEIRO et al., 2016, p. 71).

A Lei de Cotas e o ProUni contribuem para a reparação da representação de que negros e pardos não conseguem cursar uma graduação ou que não realizam o curso por terem um conhecimento inferior devido à baixa qualidade do ensino recebido durante a Educação Básica.

Contudo, mesmo que a ideologia da “democracia racial” tenha sido apresentada num livro na década de 1930, percebe-se até hoje os resquícios desse pensamento na sociedade brasileira e como essa ideia a afetou, a ponto do Estado demorar muitos anos para declarar que há, sim, discriminação racial. Mesmo após o relatório da UNESCO, na década de 1950, ainda levou mais alguns anos para que ações afirmativas fossem, de fato, construídas e implementadas. Tudo isso se deu graças às pressões dos movimentos negros, já que foi

necessário provar aos representantes dos governos que as desigualdades e o racismo eram uma realidade. Para Bernardino,

Diante desta realidade social estruturada pelo mito da democracia racial [...] manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais. Isto aconteceu desta forma simplesmente porque a interpretação hegemônica acerca das relações raciais brasileira, até mesmo entre setores progressistas, não identificava nenhum problema de justiça racial. (BERNARDINO, 2002, p. 256).

Reconhecer o problema do racismo na sociedade é mais difícil do que parece à primeira vista, admiti-lo de modo oficial, no âmbito estatal, e implementar medidas para combatê-lo são ações ainda mais desafiadoras. Não deixa de ser mais complicado, porém, constatar que existe a necessidade de mudança quanto à narrativa da identidade do povo brasileiro. Antes, transmitia-se a ideia de que a “democracia racial” tornava todos iguais, que o Brasil era um país harmônico e que se estabeleciam relações entre raças sem nenhum tipo de discriminação e conflito. Negar esse fato significa tanto repensar toda a história do Brasil, a formação e identidade de seu povo quanto reconstruir a representação de cada agente.

O ProUni e a Lei de Cotas são duas ações afirmativas que buscam estabilizar, de forma rápida e a curto e médio prazo, um problema histórico. No censo demográfico de 2010, a porcentagem da população negra e parda era superior à população branca (BRASIL, 2010). Porém, considerando a renda, brancos tendem a ter uma situação socioeconômica melhor do que negros, pardos e indígenas. Ao se tratar do acesso ao Ensino Superior, a maior parte dos universitários se autodeclara branca; portanto, nas análises para esta pesquisa, acredita-se ser justa a existência de ações afirmativas que garantam o acesso da população negra, parda e indígena e/ou de baixa renda às universidades.

Além de garantir o ingresso desses grupos ao Ensino Superior, é importante destacar que as medidas que buscam combater essa desigualdade devem ser aplicadas não somente no ingresso à universidade, mas em toda a Educação Básica. Um ensino de qualidade oferecido aos estudantes de baixa renda, sendo eles de qualquer etnia, os ajudaria a conquistar uma vaga numa universidade. Distribuição de renda e programas sociais também contribui para a permanência de alunos por toda a trajetória escolar, pois é sabido que há uma taxa de desistência escolar significativa já durante o Ensino Médio, muitas vezes ocasionado pela necessidade do jovem ter de trabalhar.

Estas duas ações afirmativas buscam diminuir a desigualdade social gerada pela educação – ou melhor, pela ausência de formação. Mas além dessas políticas, a valorização da escola pública ainda parece ser o melhor a ser feito. Caso um projeto ou lei entrasse em vigor hoje em prol do ensino público, ainda seria preciso aguardar alguns anos para se obter algum resultado, porém, certamente, as respostas seriam mais concretas e de longo prazo. Essa problematização, entretanto, também requer uma pesquisa mais profunda; neste momento, abre-se apenas uma reflexão.

Foi repensando a organização educacional e a história do Brasil que a Lei nº 10.639/03 entrou em vigor, pois foi a partir da percepção que pouco se sabe sobre os negros e suas contribuições à história e cultura brasileiras e à sua própria trajetória que a lei acabou sendo discutida e sancionada.

A Lei nº 10.639/03 foi a primeira ação afirmativa que, de fato, buscou valorizar a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos, mesmo sendo uma medida educacional e não presente, pelo menos diretamente, em todos os âmbitos da sociedade. No próximo capítulo, é apresentada a importância da citada legislação para a mudança da representação do negro e seu possível reconhecimento pela sociedade.

CAPÍTULO III

A LEI Nº 10. 639/03 E SUA IMPORTÂNCIA NA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO

A partir da narrativa da formação do povo brasileiro de Von Martius, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo já discutida no primeiro capítulo, temos a intrínseca ideia de que foi relevante a contribuição dos africanos e dos indígenas e essa participação realmente foi importante para a formação do povo brasileiro e sua identidade cultural, assim como dos europeus, mas é sobre os europeus que temos mais informações, o que acarretou em uma versão eurocêntrica da história do nosso país. Assim como no resultado das análises de obras clássicas apresentadas anteriormente, que mostrou que pouco se discute sobre os negros na literatura da época, com a ideologia da “democracia racial” ainda tão presente e com a luta do movimento negro é possível concluir que por muito tempo a história afro-brasileira e africana e sua participação na formação da identidade brasileira foi pouco explorada e apresentada, como se fosse menos importante.

Pensando na visibilidade da história e da cultura afro-brasileira e africana e para que a população pudesse ter mais contato com esse tema, criou-se a Lei nº 10.639/03, que tornou o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana obrigatório na Educação Básica. A partir da sanção da citada lei, realizou-se a inserção, de maneira obrigatória, de conteúdos nos currículos das instituições de ensino particulares e públicas que trouxessem aos alunos mais conhecimentos sobre os negros e suas contribuições para a formação do povo brasileiro e sua identidade.

Tem-se como hipótese de que a mudança de um paradigma deva ser iniciada a partir das escolas, pois a escola tem o papel fundamental para a construção de mudanças. Assim, os alunos, que ao longo da educação básica se educam e se formam, adquirem mais conhecimentos acerca desse tema, fazendo com que a população comece a perceber que há outros aspectos em nossa cultura atual advindos dos africanos além daqueles que são conhecidos. Para Bourdieu (2008, p. 35), “[...] o sistema escolar cumpre a função determinante de ‘fabricar as semelhanças’ das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação”, logo, se a sociedade deve se atualizar, mudanças são necessárias, também, no âmbito escolar. Essa hipótese há de ser comprovada, mas não cabe a nós resolvê-la nesse capítulo. Nesse momento, apresentamos de que maneira essa inserção ocorreu e ainda ocorre.

Em 1996, com a Lei nº 9.394, foram estabelecidas diretrizes e bases para uma educação nacional, mas nela não foi citado o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, assim como não se mencionou o ensino da história e da cultura indígena. Em 2003, com a Lei nº 10.639, foi incluído como obrigatório o ensino da História Africana e dos Africanos e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino público e privadas no Ensino Fundamental e Médio.

Art. 26 A - § 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 (BRASIL, Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003).

Passados mais de dez anos desde a primeira lei que contempla a História Africana e dos Africanos e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar e levando em consideração que a Lei nº 10.639/03 não contempla o Ensino Superior e nem a Educação Infantil, fica claro que há lacunas para a efetivação desta Lei. Se há um conteúdo obrigatório a ser trabalhado, mas não há conhecimento transmitido durante a graduação, existe a hipótese de que este conteúdo terá dificuldade de ser apresentado em sala de aula. Esta nossa hipótese parece ter sido comprovada e apresentaremos o resultado a seguir.

Muitos questionamentos se iniciam no momento em que se torna necessária a promulgação de uma lei específica que fornecesse aos nossos alunos o conhecimento da cultura de um povo que fez e ainda faz parte de nossa identidade cultural. Compreende-se que para sancionar essa lei, foi preciso perceber que essa parte de nossa formação, de algum modo, foi esquecida durante anos e que muitas gerações se formaram sem entender todos os aspectos e características da identidade nacional, aqui tem-se como hipótese de que o Estado só percebeu essa fragilidade em nosso ensino e história a partir do enfrentamento da discriminação racial do movimento negro, acredita-se aqui, nesta pesquisa, que o movimento negro teve grande participação no que diz respeito a apresentar ao Estado estas demandas, tendo como objetivo a diminuição do racismo.

Dar a oportunidade aos alunos para que esses conheçam a cultura e história de um povo demonstra que devemos perceber que existem outras perspectivas a serem observadas sobre os fatos que sempre foram vistos de maneira eurocêntrica sobre a história e a formação cultural do Brasil. Em nenhum momento pede-se que a história contada pelos europeus seja esquecida, mas que se acrescente de maneira mais concreta a contribuição dos negros na

construção do país. Uma das justificativas para qual pode-se creditar a demora para a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana é a ideologia da “democracia racial”, que gerou a impressão de que, por ser uma nação gerada pela miscigenação das raças, não há aqui racismo e preconceitos, logo, precisou-se negar esta ideia para que ações afirmativas, as lutas dos movimentos sociais e leis como a 10.630/03 fossem aceitas.

Atualmente, junho de 2018, pode-se dizer que no Brasil existem pessoas com atitudes preconceituosas e racistas, por vezes disfarçadas, outrora publicamente, mas não pode-se negar que há um combate para que esse tipo de atitude ou discurso seja cada vez menor em meio à sociedade. Há dois meios jurídicos de se combater a discriminação: Injúria racial e crime de racismo. O crime de injúria racial é cometido a partir de ofensas e/ou palavras proferidas ao outro de modo a feri-lo tendo como justificativa a raça, cor, religião ou etnia. A denúncia sobre racismo é assegurada pela Lei nº 7.716 promulgada em 1988 que considera condutas, atitudes e ações de um indivíduo para com o outro como racismo, por exemplo, a segregação de espaços públicos e privados pela raça de alguém. Jamais deverá haver ambientes nestes espaços indicando que um banheiro só poderá ser usado por brancos e outro por negros, sendo proibida a entrada de negros nos banheiros destinados a brancos. O crime de racismo atenta contra a honra e a dignidade do outro, é inafiançável e não prescreve. Os crimes de injúria e racismo também são considerados resultados da luta dos movimentos negros.

A Lei 10.639/03 é um marco na luta do reconhecimento e inclusão da participação do negro na história do Brasil. Foram necessárias tantas provas para que, finalmente, pudessem ser realizadas críticas à ideologia da “democracia racial” e assim, surgirem políticas de ações afirmativas que pudessem se transformar em leis que tragam a visibilidade que foi retirada dos negros desde sua chegada ao Brasil. A representação do negro foi marginalizada na história do Brasil e criar a possibilidade de mudança de narrativa é plausível de comemoração. À medida que o negro foi se inserindo na sociedade e que sua história e sua luta ganharam visibilidade, novos estudos também foram aparecendo. O negro está no Brasil há muitos anos, é representado em obras da literatura há muitos anos também, mas só apareceu como estudo universitário em 1945.

A primeira dissertação de mestrado sobre relações étnico-raciais foi defendida em 1945, por Virginia Leone Bicudo, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, com o título Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo (ARTES; CHALCO, 2017, p. 1226).

Tudo indica que estudar os afro-brasileiros não era algo importante, o que não nos causa espanto, visto que as políticas antirracistas só apareceram a partir da década de 1990, ou seja, vivemos em constantes atrasos quando se diz respeito aos grupos marginalizados pela sociedade.

3.1 Seleção dos artigos

No primeiro capítulo realizou-se uma análise das narrativas dos intérpretes da história do Brasil, que cunharam uma representação sobre os negros; no segundo capítulo observou-se a luta dos movimentos negros para criar uma nova representação a partir, principalmente, da crítica à ideologia da “democracia racial”. Para esse capítulo, ainda há um pouco da luta dos movimentos negros, visto que criação da Lei nº 10.639/03 vem de um ciclo de investidas para o Estado reconhecer a luta do movimento. É sabido que a lei busca tratar da história e da cultura do afro-brasileiro e africano e, então, apresenta-se uma análise de como esta lei tem sido pesquisada até o momento.

Essa análise ocorreu em muitas etapas. Num primeiro momento foram utilizados os seguintes descritores de pesquisas: (i) afro-brasileiros; (ii) miscigenação; (iii) lei 10.639/03; (iv) ensino da história afro-brasileira; (v) ensino da história africana; (vi) racismo; (vii) políticas públicas; (viii) ações afirmativas; (ix) Educação Infantil e (x) Ensino Fundamental. A busca por artigos, teses e dissertações foi realizada nas plataformas *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além das publicações do GT 21 da Anped, que diz respeito à educação e relações étnico-raciais. Foram selecionadas, a partir da leitura dos resumos, as pesquisas que pudessem, de alguma forma, responder às questões elaboradas para compreender a aplicabilidade da lei e corroborar com o objetivo deste capítulo.

Quadro 2 - Pesquisas Seleccionadas

TÍTULO	AUTOR	ANO
Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?	Valter Roberio Silvério Cristina teodoro Trinidad	2012
Processos de Subjetivação em Afro-brasileiros: Anotações para um Estudo	Maria da Consolação André	2007
Aprendendo a ser negro: A Perspectiva dos estudantes	Marzo Vargas Dos Santos Vicente Molina Neto	2011
O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de Língua materna	Giselle Rodrigues Ribeiro	2010
10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas	Benjamin Xavier De Paula Selva Guimarães	2014
“Aqui tem racismo!”: Um estudo das representações sociais e das identidades Das crianças negras na escola	Caroline Felipe Jango Feitosa	2012
Ações afirmativas, educação e relações raciais: Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?	Rodrigo Ednilson De Jesus	2011
Identidade étnica afro-brasileira no ambiente escolar: reflexos da voz docente	Catiani Renata Salvati Grellmann	2012
Pedagogia antirracistas: Tensões e possibilidades de caminhos em construção	Ana Paula Fernandes de Mendonça	2011
Desafios para a abordagem etnoracial No ambiente escolar	Maria Lícia dos santos	2013
Povo bom da canela – Identidade e afrodescendência: O que a escola tem com isso?	Elizete Dias da Silva	2012
O ensino da temática racial: Formação e práticas docentes na educação escolar	Valéria pavão de Souza Palú	2011
Sociogênese do conceito de etnia negra na educação brasileira	Auxiliadora Maria Martins da Silva	2011
Relações étnico-raciais: um estudo de caso Sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano Escolar	Nanicleison José da silva	2013
Racismo em livros didáticos brasileiros e seu Combate: uma revisão da literatura	Fúlvia Rosemberg Chirley Bazilli Paulo Vinícius Baptista da Silva	2003
Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos	Marília Carvalho	2005
O ensino da história e da cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico	Vera Balbino da Silva Ignácio	2008
Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas	Stela Guedes Caputo	2015

As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa	Nilma Lino Gomes Rodrigo Ednilson de Jesus	2013
A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Possibilidade de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: Um estudo de caso	Walter Gunther Rodrigues Lippold	2008
Infância, raça e “paparicação”	Fabiana de Oliveira Anete Abramowicz	2010
Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo	Flávio Santiago	2015
Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências	Douglas Verrangia Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	2010
Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades	José Ricardo Oriá Fernandes	2005
A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática	Anderson Ribeiro Oliva	2003
Etnicidade e ensino de História: A matriz cultural africana	Elio Chaves Flores	2006
Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso	Wilma de Nazaré Baía Coelho Mauro Cezar Coelho	2013
Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte	Érica Melanie Ribeiro Nunes	2010
Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?	Kabengele Munanga	2015
A implementação da lei federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. Pesquisa em pós-graduação	Leonardo de Oliveira Gonçalves	2012
Quem não pode atalhar, arroteia!: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03	Amauri Mendes Pereira	2007
Educação e relações étnico-raciais: reconhecimento da diversidade cultural e iniciativas como a Lei 10639/2003 para a dinâmica escolar	Talissa Teixeira Coelho Júlia Bueno de Moraes Silva	2015
A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas–MG	Sandra Carvalho do Nascimento Lessa	2015
Ensino de História: desafios e possibilidades ao trabalhar com a Lei 10.639/03	André Luís Oliveira Martins Carlos Henrique Alves do Couto Astrogildo Fernandes da Silva Jr.	2014
Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação.	Danielle Oliveira Valverde Lauro Stocco	2009
História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: lei 10.639/03.	Manoel Messias Souza Maria de Fatima Jesus Tatiane dos Santos Cruz	2014
A neutralização das discriminações por meio da educação da criança.	Klondy Lúcia de Oliveira Agra	2012

A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.	Anderson Ribeiro Oliva	2003
Educação e política pública: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: promoção da igualdade na diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP)	Marcus Venicius de Brito Coelho	2015
Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.	Nilma Lino Gomes	2003
Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia.	Alecsandro J. P. Ratts, Ana Paula Costa Rodrigues Benjamim Pereira Vilela Diogo Marçal Cirqueira	2007
O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03	Fernando Santos Jesus	2012
Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar.	Bueno Télia Lopes	2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para chegar a esse montante de pesquisas científicas, inicialmente, utilizou-se nas bases de dados os descritores acima indicados e, a partir dos resultados obtidos, selecionou-se as pesquisas por seus títulos. Eis alguns exemplos de títulos excluídos: “*Diversidade genética, ancestralidade individual e miscigenação nas raças bovinas no Brasil com base em Microssatélites e Haplótipos de DNA Mitocondrial: subsídios para a conservação*”, “*Políticas públicas para tecnologias mais limpas: uma análise das contribuições da economia do meio ambiente*” e “*Estado e empresariado nacionais na condução da política externa brasileira para a África no governo Lula*”. Considera-se que estes artigos poderiam ser excluídos por não sinalizarem em seus títulos serem da área de educação e por não estarem relacionados ao tema dessa dissertação.

Ao final da seleção por títulos, realizou-se a leitura dos resumos de cada artigo, de modo a encontrar apenas aquelas que fossem pertinentes aos objetivos estabelecidos para esta dissertação ou que realizavam pesquisas que contemplassem a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao final dessa fase, chegamos às pesquisas do Quadro 2, com a leitura dos materiais na íntegra e, assim, foi possível perceber quais artigos contemplavam nossas questões para este capítulo.

Para realizar essa tarefa, foram realizadas as leituras de 44 pesquisas acadêmicas, mas apenas 18 foram selecionados por apresentarem objetivo dentro do que foi delimitado nesta investigação.

3.2 A aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 no olhar dos pesquisadores contemporâneos

Foram selecionados artigos que nos ajudassem a compreender a aplicabilidade da lei, mas para que fosse possível detectar essas informações, foram feitas previamente três perguntas, esperando-se encontrar as respostas nesses artigos. Os resultados encontrados serão apresentados a seguir.

- **A Lei nº 10.639/03 contribui para a compreensão da participação dos negros na formação do Brasil e na identidade nacional?**

É sabido que os negros tiveram participação na construção da história do Brasil e da identidade nacional, mas, como já apresentado, não se deu o devido espaço para que fosse possível contar com riqueza de detalhes a participação dos povos trazidos para cá. Logo, com a Lei nº 10.639/03, buscou-se modificar a forma como o africano e o afro-brasileiro foram retratados nos livros didáticos, nas aulas e nos livros sobre a história do Brasil.

Com as aulas, de maneira interdisciplinar⁷, espera-se que o aluno perceba como os africanos influenciaram nossa história e cultura, assim como se notam os aspectos culturais e históricos dos europeus em nossos dias.

Para Gonçalves (2012),

Vivemos em uma sociedade multicultural, marcada pela pluralidade e também pela desigualdade. Nesse contexto, ganha relevância a implantação de políticas multiculturais nas escolas com a intenção de estimular o diálogo a respeito das atitudes que reforcem mudanças [...] (GONÇALVES, 2012, p. 89).

Gonçalves (2010) acreditou que, pela sociedade brasileira se constituir de maneira multicultural, essa multiculturalidade deveria estar presente dentro da escola, já que o espaço escolar seria um bom ambiente para discussões que poderiam levar às mudanças no modo de se observar a sociedade, enxergando o papel dos negros de outra forma, não apenas como mão de obra escrava no período colonial. Além de Gonçalves (2012), Pereira (2007) concordou que a lei poderia ser um marco para a mudança nas narrativas ainda presentes ao se contar a história do Brasil, como o estereótipo de reproduzir o negro em livros didáticos apenas como escravos. Para Pereira (2007),

⁷ Apesar de parecer ser exclusivamente um tema a ser tratado na disciplina de História, Artes e Língua Portuguesa, a lei faz com que todos os aspectos históricos e culturais dos africanos e afro-brasileiros sejam transmitidos nas demais disciplinas.

[...] investir a população negra condição de sujeito histórico corresponde a uma mudança conceitual e teórica que impõe severas revisões nas interpretações mais influentes da História do Brasil. Quem pratica esse novo olhar incorpora o impulso galvanizador de quem se reconhece historicamente na luta e conquista a enunciação (a capacidade de falar por sua própria voz) política e histórica, desnudando o imaginário pernicioso da falência moral e espiritual, da derrota desde sempre e para sempre, que penetrou a alma de “negros” e “brancos” e ainda acomoda (e aliena) muitos em lugares “raciais”. Mas o exercício desse novo olhar implica também em assumir o ônus –a parte, intrínseca à condição de sujeito histórico, que lhe cabe nas responsabilidades sobre tudo que aconteceu e acontece, por fraqueza e medo, por ingenuidade, por erro (PEREIRA, 2007, p. 07)

Ao compreender o negro como participante da história do Brasil, faz-se necessário ir no sentido contrário das narrativas utilizadas por muitos intérpretes do Brasil. Ao sugerir “revisões nas interpretações mais influentes da História do Brasil”, Pereira (2007) já sinalizava também para uma percepção de exclusão dos negros em nossa história e que, ao tornarmos este grupo participante em nossa formação, não devemos anular as histórias contadas por outros autores como, por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre ou Fernando de Azevedo, mas problematizar, refletir e demonstrar uma nova maneira de se contar a trajetória brasileira.

Para Coelho e Silva (2015),

A lei 10639/2003 é uma conquista e um grande desafio para todos, e principalmente para a educação, para que se possa reconhecer o outro é preciso conhecer e repensar atitudes racistas. As relações etnico-raciais devem ser discutidas e trabalhadas nas escolas de forma a contribuir com uma consciência histórica e desconstruir a memória de um passado de escravidão onde a população negra aparece como passiva e pós escravidão, onde estão à margem da sociedade (COELHO; SILVA, 2015, p. 01).

Coelho e Silva (2015), assim como Pereira (2007) e Gonçalves (2010), acreditam que a Lei Nº 10.639/03 ajuda desconstruir a representação do negro escravizado. Para as autoras, a criação da lei foi realizada a partir do momento que se tornou necessário uma nova forma de contar a história do Brasil, tendo o reconhecimento de que o negro e sua participação na identidade nacional deveria ter mais detalhes. Além de Coelho e Silva (2015), Lessa (2015) concordou que a lei é um marco no reconhecimento do negro, pois resgata a cultura e a história afro-brasileira, mas o reconhecimento e a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana não precisariam ser rerepresentadas se desde sempre fossem tão reconhecidos em nossas características e nossa cultura. Para Lessa (2015),

A cultura que representa uma sociedade, assim como as relações étnico-raciais, enquanto conhecimentos a serem ensinados aos discentes e aos profissionais que atuam na área da Educação, não podem ser desconsideradas ou negadas, uma vez que são um direito garantido por lei. [...] Podemos entender que com a sanção da Lei 10.639/03, é possível criar e desenvolver nas instituições escolares, uma proposta educacional capaz de contemplar o ensino das diferentes culturas e das relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira (LESSA, 2015, p. 19).

Em sua investigação, Lessa (2015) concorda com os argumentos de Munanga, no que diz respeito à importância de aulas sobre a história e a cultura africana e afro brasileira no ambiente escolar: Para Munanga, conhecer a cultura do negro e sua história é importante para o negro, mas também é importante para o branco, para o descendente de asiático e para todas as miscigenações presentes no Brasil, pois conhecer a história e a cultura afro-brasileira é conhecer parte de sua identidade. Ao compreender o negro como participante da história do Brasil, faz-se necessário ir no sentido contrário das narrativas utilizadas por muitos intérpretes do Brasil. Ao que parece, mesmo nas pesquisas mais recentes, permanece a ideia de que cada vez mais se faz necessário tornarmos esse grupo mais evidente ao tratarmos de história do Brasil e que não devemos anular as histórias contadas por outros autores, mas problematizar, refletir e demonstrar uma nova maneira de se contar a trajetória do brasileiro.

Para Coelho e Silva (2013),

Há uma constante busca por reconhecimento da cultura negra no Brasil e uma educação que prepare o indivíduo para a diversidade, hoje se tem perspectivas que possibilitam discutir temas antes ignorados e um olhar mais amplo para as relações sociais, justamente pela necessidade de se refletir e analisar para descaracterizar memórias negativas construídas sobre nossa história e sobre os negros, saindo do prisma do silêncio, da violência para o reconhecimento. A lei 10639/2003 seria uma forma de garantir uma outra perspectiva para a educação brasileira, e de buscar uma compreensão dos conflitos sociais e a forma como os grupos podem se articular pela busca de direitos (COELHO; SILVA, 2013, p. 07).

Ainda que se evidencia apenas como um simples exercício de inserção de conteúdo aos currículos escolares, há de se compreender o motivo pelo qual esse tema não era presente nas aulas e a razão para a sua inclusão nas escolas. Munanga (2015), em um de seus artigos, preocupou-se com a forma como esse assunto poderia ser trabalhado durante as aulas:

A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se

ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. Aqui se coloca a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora (MUNANGA, 2015, p. 20).

Ao entrar no embate da maneira como esse tema será ensinado, aborda-se também em um dos grandes problemas apresentados desde a criação da lei: a formação dos professores. Para que as aulas sejam satisfatórias, do ponto de vista historiográfico, antropológico e sociológico, espera-se que o professor tenha conhecimento suficiente para introduzir esses assuntos aos alunos, de forma a não repetir as narrativas excludentes. Mas como garantir uma boa formação acerca desse tema se a lei não abrange as licenciaturas? A partir dessa reflexão, pensamos na nossa próxima questão.

- **Os professores estão formados e preparados para trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e africana de maneira interdisciplinar no ambiente escolar?**

Desde a criação da Lei nº 10.639/03, buscam-se, ainda, maneiras de torná-la efetiva, fazendo com que a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares das escolas públicas e privadas em todo território nacional seja, de fato, implementada nas escolas. As pesquisas selecionadas apontaram para a defasagem desse ensino em diferentes escolas, nas diversas regiões do país. Alguns estudos, que serão apresentados a seguir, foram além ao citar a dificuldade de se encontrar informações sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, ou, então, sinalizaram para a formação dos professores, que não garante que o docente consiga ministrar uma aula de qualidade sobre o tema. Para Martins et. al (2013),

Mesmo com todo empenho envolvido na questão do aperfeiçoamento para ensino sobre o assunto, o professor ainda encontra dificuldades para manter uma formação continuada sobre o tema, ficando por vezes desatualizado. [...] Para compreender a história da África, faz-se necessário o envolvimento de várias disciplinas, tais como história, geografia, antropologia, ciências sociais, etc. [...] O princípio de romper com a história excessivamente factual é justificado porque isso correria o risco de destacar em demasia as influências e os fatores externos, relegando para segundo plano o interesse as civilizações, as instituições e as estruturas. Compreendemos que o ensino de história da África e da cultura afro-brasileiras nas escolas deve considerar a diversidade da África. É fundamental rompermos com a “história única”. Para que essa proposta se efetive, acreditamos na importância de rever a história da África. Considerando que a África tem uma história, ou melhor, histórias (MARTINS et. al, 2013, p. 06-07).

Mesmo após vários anos da criação da lei, parece que ainda há grandes dificuldades de introduzi-la no ambiente escolar. Não podemos generalizar, pois é claro que muitos municípios, editores de materiais didáticos e escolas se atualizaram para trazer esse tema para dentro dos muros da escola. Mas é fato que existe um longo caminho a percorrer, principalmente, no que se refere à formação inicial e continuada dos professores para que esses possam ministrar suas aulas com qualidade.

Valverde e Stocco (2009), em sua pesquisa, identificaram,

[...] a ausência da população negra em cartazes, fotos e informativos fixados no espaço escolar [...]. Além disso, cabe ressaltar a ainda frequente invisibilidade da população negra nos livros didáticos ou a sua presença desumanizada e exotizada – por vezes, associada exclusivamente à escravidão, maximizando as elaborações negativas em torno das crianças e dos jovens identificados com essas imagens. [...], no entanto, aponta para mudanças empreendidas por algumas editoras e autores, que buscam a afirmação de uma imagem positiva das personagens negras, a valorização de elementos culturais herdados das culturas africanas e a valorização das diferenças étnico-raciais (VALVERDE; STOCOCO, 2009, p. 914).

Valverde e Stocco (2009), em suas pesquisas, identificaram o contrário do que acreditam os autores do questionamento anterior, que afirmaram que a lei poderia mudar a representação do negro. Ao que parece ainda há um longo caminho a ser trilhado e investigado para que se possa quebrar o estigma do negro posto por representações historiográficas.

Ao citar a lei, deve-se lembrar de que esta se restringe ao Ensino Fundamental e Médio e que, mesmo previsto nas Diretrizes dos cursos de licenciaturas e pedagogia, não há a obrigatoriedade do oferecimento de uma disciplina específica sobre o tema, fazendo com que diversos cursos superiores formem professores que não tiveram contato com o conhecimento acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Souza et. al (2013) realizaram sua pesquisa em escolas e pôde perceber que a aplicabilidade da lei vai ao encontro com do incentivo e do conhecimento que o professor tem sobre o tema.

Entretanto, a mera sanção da referida Lei não assegura que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão tratados de forma significativa junto aos discentes de forma que os jovens possam admirar e reconhecer as suas origens e possam ter uma autoimagem positiva, deixando de ter os temas relacionados à história afrodescendente trabalhadas em datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro. A Lei brasileira que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um avanço, porém insuficiente, pois não oferece o preparo

necessário aos docentes. As dificuldades teórico-metodológicas, o preconceito, a falta de incentivo e o não interesse de muitos docentes e de editoras tornam a tarefa de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira algo exclusivamente para poucos interessados, fazendo com que a realidade encontrada hoje nas escolas seja distante da ideal. Nessa configuração, os profissionais da educação, conscientes de sua função social, precisam visar a um ensino voltado para a diversidade e sua aceitação. Assim foi a proposta pedagógica “História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: Lei 10.639/03”, apresentada na turma de uma escola localizada na comunidade quilombola do município de Laranjeiras (SOUZA et al., 2013, p. 132).

Formar professores capazes de transmitir tal saber, a ponto de transformar pré-conceitos e realizar mudanças, significa olhar para nossos cursos de formação de professores e até mesmo para os cursos de formação continuada.

Agra (2012) avaliou a lei como uma política afirmativa, que contribuiu para que houvesse maior inclusão social. Para tanto, espera-se que os professores, principalmente, aqueles da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estejam preparados para transmitir tais saberes.

A discussão sobre políticas afirmativas e todas as atividades que as englobam é extensa e não conclusa. No entanto, acredito que a construção do sujeito na escola, com trabalho responsável de conscientização, é o melhor caminho para sua prática.[...] Necessário será formar professores dispostos à prática pedagógica e que conduzam seus alunos a reconhecer e respeitar as diferenças para que as ações positivas sejam debatidas com conhecimento de causa e passem a fazer parte da prática do cidadão brasileiro (AGRA, 2012, p. 623).

A formação inicial é a chave para que o ensino num todo tenha uma melhor qualidade, com a aplicabilidade do conteúdo obrigatório da Lei não é diferente. A defasagem deste tema nas licenciaturas cria um problema que nem todos pretendem resolver na formação continuada. Para Oliva (2003), a Lei nº 10.639/03, é:

Medida justa e tardia, e ao mesmo tempo difícil de ser implementada. Isso por um motivo prático: muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (OLIVA, 2003, p.428).

Apesar de parecer uma preocupação antiga, pois surgiu no momento da criação da lei em 2003, ela, atualmente, continua assombrando os pesquisadores. Em sua tese, Palú (2011) entrevistou professoras a respeito da Lei nº 10.639/03 e sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Muitas das entrevistadas acabaram por responder que não se sentem preparadas para ministrar aulas sobre o tema.

Duas das professoras entrevistadas citam o não cumprimento da legislação pelas escolas. Uma delas justifica essa situação exatamente pela falta de conhecimento e formação do professor para trabalhar com a temática racial. Mesmo participando da capacitação profissional, não se sente apta a trabalhar com o tema (PALÚ, 2011, p.106).

O trabalho de Palú (2011) demonstra que o Brasil ainda é defasado de professores especialistas em história da África; logo, torna-se difícil encontrar professores que possam ministrar cursos de formação continuada. Formação esta, que Palú (2011) apresentou não ser citada na lei: para essa autora, a própria lei já anunciou que seria difícil sua implementação, já que não cobrou de nenhum órgão uma formação docente.

Por exemplo, ela não aponta a necessidade de qualificar os professores que já estão em sala de aula, nem de as universidades reformularem os seus programas de ensino dos cursos de Graduação, especialmente os de Licenciatura, visando a obter as condições adequadas para efetivá-la. Entende que isso deixa transparecer que a responsabilidade dessa formação fica apenas ao professor. Essa preocupação, no entanto, é perceptível nas diretrizes curriculares indicadas para o exercício da legislação que é proposta, pois nelas se explicita a questão da formação inicial do professor, reconhecendo-a como de fundamental importância para o exercício docente comprometido com o combate e a superação do racismo. Todavia, as diretrizes não esclarecem quanto à necessidade de promover práticas de formação para os professores que já estão em sala de aula (PALÚ, 2011, p. 105).

Até o momento, esta dissertação apenas demonstrou aspectos problemáticos da citada lei, mas também existem notícias positivas. Como não devemos generalizar, existem municípios, escolas e professores que se dedicaram a incluir o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em seus currículos e suas aulas. Na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo, já havia um projeto de formação continuada acerca desse tema antes mesmo da promulgação da lei.

[...] Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade – Mipid, que teve início em 2002 na Secretaria Municipal de Políticas Públicas pela Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad), ou seja, inicialmente por meio de movimentos sociais e posteriormente ao trabalho com instituições. [...] O Mipid contou com duas vertentes, que se desenvolveram ao longo de sua existência: a) formação dos educadores étnicos e b) o trabalho realizado junto às escolas e NAEDs voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo monitores, agentes de educação infantil, professores, gestores (COELHO, 2015, p. 17).

A cada quatro anos, o Mipid realiza novos projetos, sempre visando a formação para professores e estabelecendo com a comunidade escolar mais contato com o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. O que teve início com movimentos sociais, hoje é amparado e protegido pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, ganhando mais força dentro das escolas municipais de Campinas. No quadriênio de 2011-2014, os projetos implementados contemplaram o trabalho com manifestações artísticas e os cursos de formação continuada, que se deram em torno do jongo e do samba.

Esses projetos, realizados na cidade de Campinas (SP), mostraram que a parceria com estudiosos do tema, movimentos sociais, escolas e secretarias colaboraram para a efetivação da lei dentro das instituições de ensino.

Coelho e Coelho (2013), em um de seus artigos, trouxeram outro caso e apresentaram seis escolas da região norte do Brasil que assumiram a responsabilidade de implementar a lei dentro das instituições educacionais. Porém, os projetos das escolas não tiveram incentivos das Secretarias de Educação, sendo os professores os responsáveis por discutir os temas ao modo que eles compreendiam, sem formação continuada e sem cursos para aperfeiçoamento. Nas observações dos autores, os professores mais reiteraram alguns discursos sobre a África do que trouxeram novas informações, voltando-se apenas para aulas que contribuíssem moralmente com os alunos, ou seja, para diminuir a exclusão dos negros ou racismo.

As secretarias estaduais ou municipais de Educação pouco ou nada tiveram a ver com as iniciativas de aplicação da Lei. [...] O interesse de professores foi o que esteve na origem dos projetos concretizados, em todos os seis casos estudados. A noção de pertencimento *racial*, na maior parte das escolas, determinou a participação dos envolvidos, em um primeiro momento. Os projetos acabaram, então, determinados por essa origem, pois, mais que a introdução de novos conteúdos, foi a valorização da *herança* africana, sobretudo, o que conformou as primeiras iniciativas. [...] Os profissionais da Educação, ouvidos pela pesquisa, pouca ou nenhuma notícia tinham das Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas para nortear a aplicação do instrumento legal. Diante disso, os projetos buscavam dar conta daquilo que os professores consideravam fundamental – a reparação de uma injustiça, por meio da valorização dos atributos morais relacionados a ela. Nesse sentido, os projetos pouco

avançavam no controle sobre o conhecimento acadêmico acerca da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, reiterando, de modo sistemático, as formulações que o senso comum construiu sobre a África e a cultura afro-brasileira. Isto nos leva ao terceiro traço comum entre os projetos analisados. Em todas as escolas, verificou-se que as atividades voltavam-se mais para a formação ética e moral que para o enfrentamento de conteúdos disciplinares – como os de caráter historiográfico, geográfico, linguístico ou literário. Pensadas como momentos de valorização da *herança* africana, elas estabeleciam pouca relação com o conteúdo formal e projetavam um discurso de transformação das relações entre os grupos sociais, baseados nas noções de tolerância, respeito à diferença e à diversidade (COELHO; COELHO, 2013, p. 73).

Mesmo a lei não expondo de forma clara a sua função em prol da transformação das relações étnico-raciais, é possível perceber que em diversos momentos, assim como discutido nas pesquisas de Coelho e Coelho (2013), que a legislação citada é vista como um meio para a diminuição da discriminação sofrida pelos negros e pardos, além do preconceito contra as características culturais africanas e afro-brasileiras e religiões de matrizes africanas. Para muitos, trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e africana é superar o preconceito por meio de conhecimentos.

Além disso, outras indagações surgiram enquanto tratávamos da formação de professores, especialmente sobre os temas que poderiam vir a ser trabalhados dentro das salas de aula e os recursos didáticos utilizados, como os livros. Tais reflexões contribuíram para a elaboração da última questão.

- **Os livros didáticos têm atendido as demandas da Lei nº 10.639/03? Para os pesquisadores contemporâneos, a lei consegue diminuir o preconceito e o racismo?**

Se há dificuldades de encontrarmos obras acadêmicas que valorizam a participação do negro em nossa formação, também temos obstáculos em encontrá-la em livros didáticos. Apesar da Lei nº 10.639/03 garantir a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, pesquisas ainda apontam para a defasagem desse conteúdo nos livros usados em sala de aula.

[...] dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos

currículos, nos projetos político-pedagógico, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2011, p. 116).

Gomes (2011) afirmou que ainda havia muito caminho a ser percorrido, pois mesmo com a distribuição de responsabilidades em torno do cumprimento da lei, faltava supervisão e cobrança para que a lei estivesse presente em todos os âmbitos que lhe cabe. Em sua pesquisa, Ratts et al. (2007) percebeu que ainda não havia de forma satisfatória elementos nos livros didáticos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana; apontou, também, que existia uma falsa ideia da “democracia racial”, mas seria na escola que esses alunos teriam a oportunidade de aprender e, assim, mudar a realidade.

Com a implementação adequada desta lei temos a oportunidade de romper com uma visão hegemônica de mundo presente no espaço escolar e nos livros didáticos. Proporcionar o acesso a conhecimentos científicos e a registros culturais diferenciados para o (a)s estudantes é um dos pontos para a eliminação das discriminações. Esse processo de tornar compreensível a questão racial brasileira propiciaria, para estudantes brancos e brancas, a identificação da influência e contribuição da cultura negro-africana na sociedade brasileira e em sua vida. Para negros e negras possibilitaria conhecimento e segurança para se orgulharem da sua origem africana, de suas várias identidades e ampliaria o seu horizonte de possibilidades (RATTS et al., 2007, p. 56).

Na interpretação de Ratts et al. (2007), seria permitido o conhecimento que se conseguiria demonstrar de diversas formas a participação dos negros na nossa formação e na identidade cultural. Entre as pesquisas selecionadas, algumas apontaram que aulas sobre o tema deixaram de ser dadas devido à defasagem de materiais sobre o assunto. Jesus (2012) constatou que:

[...] após promulgação da lei 10.639/03 observam-se muitas produções de livros e materiais, didáticos e paradidáticos, que contribuem com a valorização de textos e imagens dos negros no intuito de desmistificar alguns estereótipos desse grupamento populacional (JESUS, 2012, p. 142).

A elaboração desses materiais passa por bons autores e boas análises, mas, de alguma forma, ainda são apresentados livros didáticos que não colaboram com a Lei 10.639/03. É necessário que até mesmo os avaliadores que, possivelmente levarão estes livros didáticos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), devessem fazer uma formação continuada para que se garanta que não serão repetidos alguns discursos eurocêntricos que colaboram para que o negro seja visto apenas como uma coisa, sem volição e capacidade para ser agente e

sujeito da história. Além disso, faz-se necessária uma formação completa e continuada dos professores, para que eles possam ministrar as aulas com segurança e compreender o que buscam retratar os materiais didáticos. Um professor bem preparado possui um papel fundamental na transmissão de novos saberes acerca da identidade do afro-brasileiro, ajudando o aluno a se identificar perante a sociedade e desvelando a ideia de que negros ficaram marginalizados, dando a impressão de verdade de que pouco ou não participaram na construção da identidade nacional brasileira.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. No entanto, não pode assumir a exclusividade do combate ao racismo, embora as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassem por ela (GONÇALVES, 2012, p. 107).

Como afirmado anteriormente, não há nada na Lei 10.639/03 que nos diga que a sua intenção é promover uma maior relação étnico-racial ou promover a diminuição/fim do racismo, nem nenhuma linha que delibere que a escola, ao discutir o tema, deva trabalhar com seus alunos o racismo. Porém, diversos professores, pesquisadores e autores de livros didáticos acreditam que esses debates também sejam uma das finalidades da lei, voltando, então, ao caráter de ação afirmativa que deverá estreitar relações, diminuir exclusões sociais e superar o racismo. Para Lopes (2010),

A Lei 10639/03 surgiu com a necessidade de resgatar a dignidade da população negra bem como a valorização de sua história, cultura, da sua luta, resistência e sobrevivência historicamente excluída ou contada sob uma ótica eurocêntrica. Contudo, espera-se que a aplicabilidade da Lei venha contribuir para superação do racismo e do preconceito sofrido por negros, como também por todos os excluídos socialmente. Ou seja, que a discussão do seu conteúdo possa trazer reflexões sobre toda e qualquer prática discriminatória ocorrida no espaço escolar, como na sociedade em geral (LOPES, 2010, p. 07-08).

Seja a lei utilizada apenas para a valorização da cultura e da história dos negros, seja usada para a superação do racismo, como cita Lopes (2015), podemos perceber que muitas expectativas foram criadas e, até o presente momento (março de 2018), esperamos que ela se consolide. Seguindo a mesma linha de políticas afirmativas, em 2008, a Lei nº 10.639/03 ganhou uma atualização. Nela foi incluída a obrigatoriedade do ensino na história e da cultura indígena. Apesar desta dissertação tematizar apenas sobre o que diz respeito aos negros e à

história da África, será exposto no próximo item uma discussão acerca da implementação da Lei nº 11.645/08 no ambiente escolar.

3.3 Lei nº 11.645/08 e a inclusão dos indígenas

Ao se analisar a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana não podemos nos esquecer que, em 2008, ela foi substituída pela Lei nº 11.645/08, ambas sancionadas pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. A partir dessa última lei, a história e cultura indígena também se tornaram elementos obrigatórios do currículo de instituições de ensino públicas e privadas.

A Lei nº 10.639 de 2003 não incluía os povos indígenas. Tal “esquecimento” somente foi sanado cinco anos mais tarde, com a promulgação da citada lei. Conforme reza o seu 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.” (BRASIL, Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008).

A exclusão do ensino sobre os indígenas na Lei nº 10.639/03 nos leva a refletir se isso foi causado pela diferença na mobilização dos grupos sociais, sendo os movimentos negros mais atuantes do que os indígenas quando se pretende reivindicar a “contribuição” desses grupos e de seus descendentes para a formação histórica do Brasil e de sua identidade nacional ou se falta intelectuais da academia que militam pelos direitos dos indígenas e atuantes no Estado que aceitassem as reivindicações do movimento indígena, assim como foi necessário com as lutas dos movimentos negros. Seja qual for o real motivo, há um esquecimento que nos leva a crer que os indígenas parecem ser o grupo menos importante para a história do Brasil. Acredito que a indiferença seja maior do que imaginamos, pois ao discutir história do Brasil, parece que nem o movimento negro se lembrou dos indígenas. Essas hipóteses, no entanto, necessitam ser verificadas empiricamente, por meio de pesquisas diferentes da qual nos propusemos a fazer nesse momento. Para o pesquisador Ribeiro (2012), assim como alguns autores apresentados acima, essas leis foram estabelecidas a partir dos movimentos sociais. Para Ribeiro (2012),

A Lei 11.645/08 é resultado da atuação dos movimentos sociais que começaram a se projetar mais incisivamente no cenário brasileiro a partir dos anos sessenta [...] reivindicando a implementação de políticas que abarcassem reformulações quanto ao reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnica de suas culturas, contrariando as ações integracionistas do Estado (RIBEIRO, 2012, p. 28).

Ribeiro (2012) afirmou que graças aos movimentos sociais que a Lei nº 10.639/03 pôde ser atualizada e, assim, mais um grupo – que, constantemente, foi marginalizado na história do Brasil – ganhou voz nos currículos escolares.

Em sua dissertação, Monteiro (2012) demonstrou que mesmo com uma nova lei e com alguns anos desde sua criação, os indígenas, assim como os negros, ainda aparecem retratados de maneira exotizada e folclórica em alguns momentos, além de se perpetuarem estereótipos sobre a cultura indígena.

O sistema educacional brasileiro ainda impõe certo silêncio e invisibilidade às histórias e culturas indígenas. Elas são alvo da atenção de professores apenas em momentos restritos do ano letivo como, por exemplo, nas datas chamadas “comemorações cívicas” relativas à Festa do Dia do Índio, no dia 19 de abril (MONTEIRO, 2012, p. 70).

Esse problema também ocorre com a história e a cultura negra, que em alguns casos apenas é apresentada na escola no Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. A história e a cultura indígena, assim como a história e a cultura afro-brasileira e africana, quando apresentada, ganha um discurso único que parece explicar a história de todas as nações e povos que viviam no Brasil e na África antes da chegada dos portugueses, mas a realidade é que cada povo e cada nação possui sua história e características culturais distintas, assim como o idioma.

Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe. [...] fragmentos de conhecimento que permitem imaginar mas não preencher as lacunas de um quadro que gostaríamos que fosse global. Permitem também, e isto é importante, não incorrer em certas armadilhas. A maior dessas armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a idéia de que certas sociedades teriam ficado na estada zero da evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais. [...] E porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história (CUNHA, s/d, p. 11).

Os indígenas foram considerados sem história, como se nunca tivessem evoluído, ainda é possível encontrar pessoas que pensem dessa maneira em meio a nossa sociedade. A ideia de evolução corresponde, na maioria das vezes, em produzir tecnologias e riquezas. Os indígenas no momento do descobrimento do Brasil produziam suas tecnologias e riquezas materiais, mas

à sua maneira, não como um europeu. A discriminação pelas culturas que não fossem ocidentais fez com que muitas informações a respeito dos indígenas brasileiros se perdessem aliadas à dizimação de tribos indígenas que cruzaram o caminho do português colonizador. Provavelmente, a quantidade de pesquisas sobre os indígenas é bem menor quando comparada a alguns tópicos antropológicos e sociológicos do Brasil. Uma checagem sobre isso foi realizada no início do mestrado, numa pesquisa preliminar sobre os conhecimentos produzidos sobre os negros e indígenas: há mais pesquisas sobre os negros do que sobre os indígenas, por exemplo.

De certa maneira, concluímos que todos os problemas que assolam o ensino da história e da cultura indígena também perseguem o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Cabem, igualmente, as mesmas estratégias que garantam a correta aplicação da lei, como formação inicial e continuada dos professores, projetos realizados por Secretarias da Educação em parceria com as escolas e materiais didáticos que amparem os professores quando esses forem ministrarem aulas referentes a esses temas.

A Lei Nº 10.639/03 percorreu um grande caminho desde sua criação, sendo considerada marco para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, além do reconhecimento do negro como personagem importante para a construção do Brasil. Mas, apesar de ter se passado mais de dez anos desde sua criação, pouca coisa nos parece que mudou. Ainda há defasagem na escola, na formação do professor, na busca de materiais para lecionar as aulas, no incentivo das secretarias e na compreensão da importância desta lei dentro na luta do movimento negro. Todas essas defasagens diminuem a efetividade da lei, não podemos generalizar ao dizer que ela não está sendo cumprida, pois há exemplos de escolas e municípios que realizam trabalhos para que a lei seja cada vez mais inserida no ambiente escolar, assim como a história e a cultura afro-brasileira e africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de identificar as representações do negro na história pelos “intérpretes do Brasil” e seus (possíveis) efeitos na produção acadêmica da lei 10.639/03 na área da educação, esta pesquisa apresentou aspectos históricos que corroboraram para as diferentes representações no negro. São estes aspectos apresentados que influenciaram positiva e negativamente na trajetória do negro na história do Brasil.

Os intérpretes do Brasil: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo, deixaram em suas obras suas impressões sobre a formação do Brasil. Cada qual, com a sua constituição de sociedade brasileira, trouxe, a público, pesquisas e informações sobre os africanos e afro-brasileiros. Suas obras, mesmo que indiretamente ou sem que sejam citados, influenciam discursos sobre a formação do povo brasileiro. É possível concluir que muitos aspectos apresentados por eles sobre o negro e sua cultura possuem características negativas, como apresentados no capítulo 1 e foram exatamente estes aspectos que permaneceram nos discursos contemporâneos. Há quem interprete erroneamente as obras, como foi o caso da ideologia da “democracia racial”, apresentado em nosso segundo capítulo, e tente apresentar um discurso que o próprio autor não deu. Gilberto Freyre sofreu e sofre duras críticas até hoje por ainda ser considerado, de forma contraditória, o criador de tal mito.

Há de se compreender o momento histórico que cada uma das obras foi escrita para que não coloquemos julgamentos sobre os autores que escreveram a obra. Acusá-los de preconceito racial por representarem os negros da forma como retratamos no capítulo 1 é injusto e isso não nasceu com eles. A raça negra foi negada por muitos séculos e, infelizmente, ainda não foi possível superar muitos discursos ligados a nós.

Considera-se até aqui que apesar de os autores demonstrarem esforços para explicar a formação do povo brasileiro e sua identidade nacional, há muitas semelhanças em seus discursos e narrativas, podendo ter origem nas ideias apresentadas por Von Martius (1845) em sua dissertação, mesmo que este não seja referenciado nas obras destes autores. Estas semelhanças entre as obras geraram explicações comuns no que diz respeito à miscigenação, passando pela justificativa de relações de troca e serviços entre senhores e seus escravos e indígenas, até a falta de mulheres brancas.

Ao longo dos anos, com os movimentos sociais e relatórios que demonstraram que o Brasil poderia – e pode ser até hoje – ser considerado um país racista, fez-se crescer a luta por ações afirmativas a fim de gerar conhecimentos acerca da história do Brasil; mas, também visto pelos movimentos, a diminuição do preconceito e racismo. Logo, em 2003 criou-se a Lei

nº 10.635/03 que até o presente momento (2018) não tem uma aplicabilidade efetiva em meio as instituições de ensino devido a diversos impasses gerados que a lei não pôde solucionar, tais como: a falta de materiais para aulas sobre o tema e a não obrigatoriedade na grade de disciplinas dos cursos de ensino superior, gerando professores que necessitam de formações continuadas nem sempre ofertadas.

Outra consideração a se fazer até aqui é o viés que muitos autores e pessoas que buscaram aplicar a lei a tem levado, visto que a lei busca gerar conhecimento, há interpretações da lei, principalmente vinculado à luta dos movimentos sociais, que tendem a utilizá-la para que, assim, as relações étnico-raciais se estreitem, cujo efeito seja o fim do preconceito, do estigma e do racismo para com aspectos culturais de matriz africana.

No terceiro capítulo pudemos notar que mesmo após 15 anos da criação da lei ainda existem dificuldades para que a lei seja de fato utilizada dentro das instituições de ensino. Eu mesma concluí a Educação Básica em 2011, e posso afirmar que nunca tive pelo menos uma aula que tratasse da história e cultura africana e afro-brasileira. Minha dúvida é sempre a mesma: se aulas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira tivessem sido ensinadas a mim e meus amigos, a história dos negros no Brasil teria tomado rumos deferentes e menos dolorosos?

Assim, um assunto complexo como esse nunca é encerrado e sempre há mais o que pesquisar, minhas dúvidas quanto à forma de conceber a imagem do negro caso tudo fosse diferente continuam aqui. Por fim, nota-se que na contemporaneidade se faz presente as lutas dos movimentos negros e existe um apoio, vindo das ações afirmativas, para que a realidade do negro e pardo no Brasil seja diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 2012, vol.93, n.235, pp.612-626.. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso: Março- 2018.

ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araújo. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Revista Estudos Históricos*, v. 1, n. 37, p. 143-166, 2006.

ARTES, Amélia; CHALCO, Jesús Mena. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educ. Pesqui*, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, 2017

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958

BASTOS, Elide Rugai s; MOTA, Lorenço Dantas. *Casa-grande & senzala*(Gilberto Freyre. *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*, (2ª ed.) São Paulo: Editora Senac, 1999

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil .*Estudos afro-asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200002> Acesso: Maio 2017.

BLIKSTEIN, Izidoro, *Karpar Hauser*, ou A fabricação da realidade. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. (2ª ed.) -São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Construindo a democracia racial*. Brasília: Presidência da República, 1998 (Coletânea de textos do presidente Fernando Henrique Cardoso). Disponível em <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial>> Acesso: Março, 2018.

CATANI, Denice Bárbara. O lugar dos clássicos na escrita da educação: a metáfora das raízes. *REVISTA USP*, n.76, p. 149-156, 2008.

COELHO, Marcus Venicius de Brito. *Educação e política pública: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: promoção da igualdade na diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (sp)*. 2015.189 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. Disponível em <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/873>> Acesso: Março 2018.

COELHO, T. T., SILVA, J.B. M. Educação e relações étnico-raciais: reconhecimento da diversidade cultural e iniciativas como a Lei 10639/2003 para a dinâmica escolar. In *Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*. V2, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira:práticas em curso. *Educar em Revista*, n. 47, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>> Acesso: Março, 2018.

CUNHA, M. C. *Introdução a uma história indígena*. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (ORG). *História dos Índios no Brasil*. 2.ed. São Paulo: *Companhia das Letras/Fapesp*, 1998.

DUARTE, Paulo César. *Os afro descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: a marcha zumbi dos palmares e a lei 10639/03*. *FAMPER*, 2008. Disponível em <<http://www.famper.com.br/download/paulo.pdf>> Acesso: Março, 2018.

FAORO, Raymundo. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. *Revista USP*, n. 17, p. 14-29, 1993. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25950>> Acesso: Março 2018.

FERNANDES, Florestan. Prefácio, in F.H. Cardoso e Octávio Ianni. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: *Companhia Editora Nacional*, 1960.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>> Acesso: Março 2018.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. (48ª ed.) São Paulo: *Global*,2003.

GODOY, João Miguel Teixeira de. Formas e problemas da historiografia brasileira. *História Unisinos*, v. 13, n. 1, p. 66-77, 2009. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5074>> Acesso: Março 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, 2011.

GOMES, N. L.; JESUS Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, v. 47, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A implementação da lei federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. *Pesquisa em pós-graduação - Série Educação*, v. 3, n.6,p.79-92,2012.Disponível em <periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/download/171/227> Acesso: Março 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Estudos Sociológicos*, p. 305-333, 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 7, n. 2, p. 391-413,2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000300008> Acesso: Março 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. (26ª edição) São Paulo: *Companhia das Letras*, 1995.

JESUS, Fernando Santos. O " negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. *História & Ensino*, v. 18, n. 1, p. 141-171, 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11864/11360>> Acesso: Março 2018.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. *A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas–MG*. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS - da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, 2015.

LIMA, Telma CS; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

LOPES, Bueno Télia. Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar. 2010 Dissertação (mestre em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –São Paulo 2010. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4213>> Acesso: Março, 2018.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *RBCS*, v. 14 n. 41, 1999.

MARINS, Cosme Freire. Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-163627/pt-br.php>> Acesso: Março 2018.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. Repensando a História. Rio de Janeiro: *Marco Zero*, p. 37-64, 1984.

MARTINS, A. L.; COUTO, C. H. A; SILVA Jr., A.F. da. *Ensino de História: desafios e possibilidades ao trabalhar com a Lei 10.639/03*. In: IV Congresso Internacional de História. 2014. p. 1-9.

MARTIUS, Karl Friedrich von. *Como se deve escrever a história do Brazil*. Dissertação – Instituto Historico e Geographico do Brazil. Revista Trimensal de História e Geografia, 1845.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. Índigenas e iconografia didática: A imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático (2011) 2012. 192 p. Dissertação (mestre em Antropologia) –Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão – SE. Disponível em <https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/573/1/DIOGO_FRANCISCO_CRUZ_MONTEIRO.pdf>

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, v. 4, n.2, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>> Acesso: Março 2018.

VAINFAS, Ronaldo; MOTA, Lorenço Dantas. *Capistrano de Abreu: Capítulos de história colonial. Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*, (2ª ed.) São Paulo: Editora Senac, 1999.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. *Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. Estudos Feministas*, p. 909-920, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a19.pdf>> Acesso: Março, 2018.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Educ. Pesqui*, v. 39, n.3, p.577-588. 2013.

VOGT, Carlos. Políticas de afirmação do negro no Brasil. *Revista Pesquisa Fapesp*, 2003. Disponível em <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2003/12/007-010_opinio_094.pdf> Acesso: Março, 2018.

WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. *Revista História: Debates e Tendências*, v. 7, n. 1, p. 9-21, 2007.