

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:

DÚVIDAS, CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

DELTON APARECIDO FELIPE
ALLANA FACCHINI
ANA PAULA HERREIRA DE SOUZA
DANIARA THOMAZ
LIÉGE TORRESAN MOREIRA
LILIAN AMORIM CARVALHO
LUCAS VINICIUS DA SILVA SANTOS



**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:**
DÚVIDAS, CONCEITOS E PROCEDIMENTOS



EDIÇÃO DIÁLOGOS

Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790
Bloco 04, sala 07
Maringá/PR
CEP: 87020-900

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Fortes (UFFRJ)
Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)
Cláudia Viscardi (UFJF)
Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)
Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)
Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)
Gilmar Arruda (UEL)
Luiz Felipe Viel Moreira (UEM)
João Fábio Bertonha (UEM)
José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)
Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)
Solange Ramos de Andrade (UEM)

Delton Aparecido Felipe
Allana Facchini
Ana Paula Herrera de Souza
Daniara Thomaz
Liége Torresan Moreira
Lilian Amorim Carvalho
Lucas Vinicius da Silva Santos

AUTORES

**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:**
DÚVIDAS, CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

Maringá
2019



**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
DÚVIDAS, CONCEITOS E PROCEDIMENTOS**

EQUIPE TÉCNICA

REVISÃO TEXTUAL E GRAMATICAL

ROSANGELA CARDOSO

NORMATIZAÇÃO TEXTUAL E REFERÊNCIAS

OS/AS AUTORES/AS

PRODUÇÃO EDITORIAL/CAPA

ALICE MEDEIROS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C370.71

FELIPE, Delton Aparecido

Estratégias para o ensino de história e cultura afro-rasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos / Delton Aparecido Felipe; Allana Facchini; Ana Paula Herrera de Souza; Daniara Thomaz; Liége Torresan Moreira; Lilian Amorim Carvalho; Lucas Vinicius da Silva Santos (Org.). - Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.

Diálogos, 2019.

77 p. : il.; 148 x 210mm.

ISBN E-book: 978-85-88613-25-6

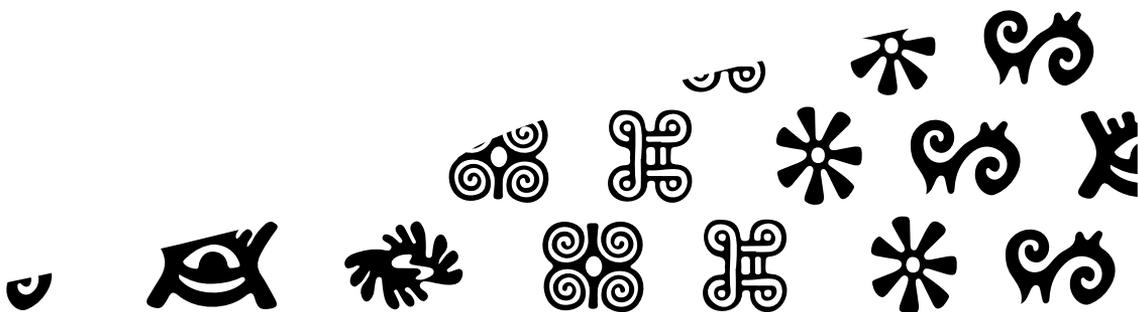
ISBN: 978-85-88613-24-9

1. Educação étnico-racial; 2. Desigualdades raciais; 3. Lei Federal 10.639/2003; 4. História da África e afro-brasileiras; 5. Formação de professores.

CDD ed



PARA INICIAR A CONVERSA	8
1 SE TODOS SOMOS HUMANOS, POR QUE FALAR DE RAÇA?	18
2 NO BRASIL EXISTE PRECONCEITO CONTRA NEGROS OU SOMENTE CONTRA POBRES?	23
3 SE OS NEGROS SÃO OS MAIS POBRES, POR QUE COTAS SOCIAIS NÃO SÃO O SUFICIENTE?	27
4 OS PRÓPRIOS NEGROS SE DISCRIMINAM, ENTÃO, ELES É QUEM SÃO OS MAIS RACISTAS, NÃO?	32
5 EU POSSO SER RACISTA MESMO TENDO UM AMIGO NEGRO?	36
6 RACISMO E BULLYING SÃO A MESMA COISA?	40
7 EU ENTENDO QUE A POPULAÇÃO NEGRA É A QUE MAIS POSSUI EMPECILHOS PARA SE MANTER NOS BANCOS ESCOLARES, MAS O QUE EU POSSO FAZER SE ELES NÃO QUEREM ESTAR LÁ?	45
8 O QUE O BRASIL TEM DE ÁFRICA OU EXISTE ÁFRICA NO BRASIL?	50
9 É VERDADE QUE OS AFRICANOS ESCRAVIZAVAM OUTROS AFRICANOS?	54
10 MAS, SE A GENTE COMPRAR SOMENTE DE PESSOAS NEGRAS, DAÍ NÃO VAI SER O BRANCO QUE VAI SER DISCRIMINADO?	58
11 COMO APOIAR O AFROEMPREENDEDORISMO SEM CAIR NA APROPRIAÇÃO CULTURAL?	63
FECHANDO A CONVERSA	68
SÍMBOLOS ADINKRAS	71
REFERÊNCIAS	72



PARA INICIAR A CONVERSA

Passados mais de quinze anos da aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que outorga a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito da educação básica, a formação de professores e de professoras tornou-se um dos principais focos para a efetivação desta política pública. Para os/as futuros/as docentes em formação, recomendou-se incluírem conteúdos e/ou disciplinas, no ensino superior, que permitissem ter acesso às discussões voltadas para as relações étnico-raciais, no Brasil, história social da população negra e história da África. Para os/as docentes que já atuam na educação básica, a formação continuada tem sido a estratégia para o acesso a uma educação que proporcione o reconhecimento, a reparação e valorização da História e Cultura da África e dos descendentes dos africanos no Brasil, no cotidiano das escolas.

Estudiosos do ensino de história e cultura afro-brasileira, afirmam que a referida Lei foi aprovada tendo como centro de sua efetivação o espaço escolar, porque a escola é, inevitavelmente, um espaço cultural e, a sala de aula, um local no qual convivem seres humanos com distintas formas de narrar e representar o mundo. Estas narrativas expressam os sentidos, os significados e as representações de experiências individuais e coletivas, que contribuem para o processo contínuo de produção de identidades posicionadas no interior dos diversos saberes sociais, a partir da compreensão que temos delas (FELIPE, 2012).

Com o objetivo de capacitar professores e professoras para pensar e repensar as narrativas sociais que temos sobre a população negra do Brasil e seus ancestrais africanos é que, no decorrer do ano de 2018, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá – Paraná (NEIAB/UEM), em parceria com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), por meio do seu Programa Universidade Sem Fronteiras, desenvolveu o projeto **Ações De Promoção à Formação de Professoras e Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica**. No decorrer do projeto, realizamos inúmeras ações como a elaboração de um guia didático-pedagógico

com estratégias para a efetivação da Lei 10.639/2003, em sala de aula, além de aproximar a Universidade e os alunos e as alunas da graduação da realidade que os professores e as professoras vivenciam na educação básica. Para isso todos os módulos apresentados neste material foram elaborados por graduandos/as ou recém-graduandos da UEM, com a devida orientação de docentes vinculados ao NEIAB/UEM.

A publicação da Lei 10.639, em janeiro de 2003, pelo Poder Executivo Federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, determinaram a inclusão do artigo 26 – A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – que reexamina o lugar da África na história da humanidade e as participações econômicas, sociais e culturais dos afrodescendentes no Brasil. Assim, escolas brasileiras são desafiadas a incluir nos currículos as prerrogativas dessas Leis, para que seus docentes realizem uma nova leitura e construam outras narrativas sobre os negros afrodescendentes (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do ensino básico, que foram elaboradas a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, mobilizam os professores e as professoras a discutirem os conteúdos referentes a estas temáticas, nos currículos escolares. Neste processo, é necessário repensar e rever as subjetividades cristalizadas historicamente, no que se refere às relações étnico-raciais no Brasil e construir outras formas de ver a participação da população negra e dos povos africanos na construção da identidade nacional.

De acordo com os pressupostos da Lei 10.639/03e com o intuito de partilhar conhecimentos que consideramos necessários para questionar um currículo escolar eurocêntrico, excludente, e que produz a marginalização racial de grupos, é que organizamos o livro **Educação para as Relações Étnico-Raciais: Estratégias para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira** (FELIPE, 2019), que tem como objetivo fornecer bases para os/as educadores/as, em especial da educação básica, para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no ambiente escolar, e visando uma educação antirracista, em sala de aula. O referido livro foi dividido em seis módulos que, sob diferentes prismas, estabelecem diversas estratégias

para a efetivação da já citada Lei, a partir das discussões realizadas, pelo acúmulo de experiências e execução de um projeto-piloto proposto para discutir temas que norteiam esta seara e, ainda, a saber, pelas vivências dos autores e autoras de cada módulo.

O primeiro módulo, intitulado “15 anos da Lei 10.639/2003: Temas, conceitos e dilemas” foi escrito por Lilian Amorim Carvalho, graduanda em Filosofia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A autora possui também formação em Turismo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com mestrado em Ciências Sociais na área de educação das relações raciais, a partir do qual desenvolveu uma pesquisa que resultou na dissertação “A Cor do vestíbular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial”. Atualmente, a mesma é pesquisadora-bolsista do Programa Universidade Sem Fronteiras (USF/SETI). O módulo escrito por Carvalho tem como pretensão mostrar os aspectos positivos e negativos da aprovação da Lei até o momento e, a partir deste balanço, indicar alguns temas, conceitos e dilemas para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira.

No decorrer desse módulo, Carvalho (2019) argumenta que um princípio básico para a efetivação dessa Lei é entender que ela não demanda, necessariamente, a inserção de novos conteúdos no currículo. O que é necessária é uma abordagem que saia da ótica eurocêntrica, ampliando assim o olhar para o currículo em si, construindo novos imaginários e realidades possíveis e positivando o papel da população negra na construção da nação brasileira. A autora demonstra, ainda, a necessidade do reconhecimento desta existência e participação na formação de nosso país para além do estereótipo, sendo indispensável oferecer uma reparação a esta população que, no decorrer da história, passou por processos de marginalização, promovendo a construção de pontes que valorizem sua presença enquanto seres constitutivos do que hoje é o Brasil e o povo brasileiro.

Entre as estratégias fundamentais elencadas por Carvalho (2019) para a efetivação da Lei 10.639/2003 está reconhecer que a sociedade brasileira se construiu de forma diversa e que o processo de formação da nação passou por estratégias que visavam a erradicação física e simbólica da população negra. Sendo assim, efetivar esta lei é reparar injustiças para com a

população brasileira, em especial aqueles que reconhecem em sua ancestralidade o sangue africano. A autora demonstra, ainda, que o racismo se manifesta e se estabelece de diversas formas: racismo estrutural, que está diretamente relacionado à formação nacional; racismo institucional, que exclui e dificulta a inserção da população negra em diversos espaços sociais, como por exemplo o mercado de trabalho; racismo intersubjetivo/interpessoal em que relações de poder se colocam entre os indivíduos de forma vertical, a partir do pertencimento racial, e, finalmente, o racismo internalizado/pessoal no qual o indivíduo incorpora subjetivamente e objetivamente percepções racistas sofridas ao longo do tempo, muitas vezes, passando a acreditar não ser capaz de almejar espaços além dessas percepções limitadoras.

O segundo módulo, escrito por Daniara Thomaz e Hilton Costa, intitulado “Desigualdade Social e Racismo no Brasil”, tem por objetivo apresentar e discutir, a partir de dados sobre pobreza, violência e educação, os efeitos do racismo estrutural vivenciado pela população negra brasileira. Thomaz é Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro fundadora do Coletivo da Juventude Negra Maringaense Yalodê-Badá, pesquisadora-bolsista do Programa Universidade Sem Fronteiras (USF/SETI) e integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB-UEM). Desenvolve pesquisas relacionadas à temática das Relações Étnico-Raciais na área da Antropologia, com foco em branquitude, identidade racial e representação. Hilton Costa é Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É professor Adjunto do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR) e integrante do Grupo de Pesquisa Pensamento social, intelectuais e circulação de ideias do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB-UEM).

Nesse módulo, Thomaz e Costa (2019) argumentam que, para trabalhar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, a primeira coisa que o educador deve reconhecer é que a população negra, se comparada à população branca, vive em condição de marginalização, mesmo que ambas sejam pobres. É necessário perceber que o racismo estrutural se sobrepõe às condições econômicas, políticas e subjetivas da população negra, o que pode ser constatado por meio de fatos e dados que,

demonstram diferenças gigantescas entre brancos e negros. Estas diferenças são explicadas através do histórico das enormes desvantagens advindas do processo de escravização e pelo mito da democracia racial sustentado pelo Estado, cabendo a todos/as, inclusive e, principalmente, à população branca, modificar esta realidade.

Outro aspecto que Thomaz e Costa (2019) salientam se relaciona aos dados da educação escolar que demonstram, novamente, inúmeras disparidades entre negros e brancos, a começar pelo analfabetismo que atinge muito mais os primeiros. Soma-se a isso as porcentagens reduzidas de adolescentes que concluem o ensino médio, as baixas taxas de acesso ao ensino superior, a maior exposição à violência urbana, o menor e mais restrito acesso à saúde, e, no caso das mulheres, a maior incidência de violência doméstica, sem esquecermos, ainda, da menor escolaridade da população negra posto que existem vários limitadores estruturais que promovem a retirada da população negra dos bancos escolares cada vez mais cedo. Por fim, autora e autor afirmam que a população negra, ainda que supere todas as amarras do racismo institucional e estrutural, não tem, na maioria das vezes, a dimensão representativa de sua realidade social e ancestralidade abordada nos conteúdos escolares.

O terceiro módulo, intitulado “História da África e do povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos”, escrito por Ana Paula Herrera de Souza e Delton Aparecido Felipe, busca retratar a importância do continente africano, para entendermos a situação da população negra no Brasil e apresentar estratégias de trabalho com conteúdo que permitam problematizar e desconstruir os estereótipos referentes às Áfricas, nas disciplinas escolares. Souza é graduanda do curso de História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente desenvolve pesquisa sobre a condição da mulher negra na literatura, a partir de uma perspectiva historiográfica, é pesquisadora-bolsista do Programa Universidade Sem Fronteiras (USF/SETI), pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB-UEM). Felipe é Professor da Universidade Estadual de Maringá – Paraná (UEM), Pós-Doutor em História. Doutor em Educação e pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros, da Universidade Estadual de Maringá-Paraná (NEIAB/UEM).

Segundo Souza e Felipe (2019), para valorizar o povo negro é necessário compreender que só é possível explicar o Brasil a partir de sua ancestralidade. Portanto seu estudo deve ser iniciado pela História da África e, para isso, é fundamental desconstruir estereótipos ligados ao continente africano, considerar suas multiplicidades e não reproduzir visões simplistas, únicas e incoerentes com as várias regiões e países do continente. Apontam também a importância de reconhecer o continente como produtor de diversos saberes e valorizar sua presença e importância nos diversos ciclos econômicos que estiveram na base da formação do Brasil. Ainda, no decorrer do módulo, encontramos estratégias para trabalhar conhecimentos africanos que chegaram, ao longo da história brasileira, nas diversas disciplinas, apresentando recomendações de como fazê-lo.

O quarto módulo foi escrito por Lucas Vinício da Silva Santos e Delton Aparecido Felipe e é intitulado “A Lei 10.639/2003 e os Direitos Humanos: Reafirmando a dignidade da população negra brasileira”. Nesta parte, os autores do texto evidenciam que, mais do que efetuar uma mudança de perspectiva no ensino dos conteúdos curriculares, a Lei 10.639/2003 permite pautar uma discussão sobre a dignidade humana da população negra brasileira. Santos é graduando em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e membro do Núcleo de Estudos Penais (NEP-UEM). Estagiou no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, em 2017, é pesquisador-bolsista do programa Universidades Sem Fronteiras (USF/SETI), pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB-UEM). Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas da dogmática dos delitos omissivos impróprios, segurança pública e cidadania, bem como na análise crítica das novas formas de tutela dos direitos fundamentais na contemporaneidade. Felipe já foi apresentado, ao tratarmos do módulo anterior.

Os autores afirmam, nesse módulo, que é preciso entender que a Lei 10.639/03 representa mais do que demandas pedagógicas. Ela se insere num projeto de reconhecimento da dignidade da população negra, visto que, no decorrer da história, num primeiro momento foi negada a condição de humanidade a esta população. Depois, foram criados obstáculos para o exercício de sua humanidade. É mister reconhecer que o Estado legitimou, atuou e formulou leis que subalternizavam a população negra e, por isso,

este mesmo Estado passou a ter o dever de se posicionar contra as estruturas racistas as quais ele próprio ajudou a construir, cabendo ao mesmo a reparação devida, mesmo que esta seja proposta através de ações jurídicas.

Para os pesquisadores, é fundamental perceber que o ambiente escolar é espaço primordial para a transformação do imaginário racial no Brasil e que cabe ao Estado agir em consonância com a Constituição Brasileira de 1988 e propiciar, além de uma igualdade formal, a igualdade material, utilizando-se de políticas afirmativas para garantir humanidade e dignidade à população negra. Para isso, argumentam quanto à importância da Lei 10.639/03 no processo de construção de um Brasil que valorize a diversidade étnico-racial. Apresentam também outras ações afirmativas que consideram essenciais para a reafirmação da dignidade da população negra, como a demarcação de terras quilombolas, cotas raciais para ingresso, permanência e sucesso da população negra no ensino superior e a importância do Estatuto da Igualdade Racial.

As autoras do quinto módulo, intitulado “Educação, Geração de Renda e Afroempreendedorismo”, são Allana Fachinni e Josiane Oliveira. Nele as autoras discutem que, devido ao racismo institucional, a população negra, em especial a mulher negra, é a que tem o menor ganho no mercado de trabalho. Sendo assim, é imprescindível que a escola se organize como um espaço de educação para a geração de renda na comunidade onde essas instituições estão inseridas, apresentando o afroempreendedorismo como uma estratégia para o aumento de renda dessa população.

Fachinni é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e membro do Grupo de Pesquisa Política, Estado e América Latina (GPPEAL/ UEM). Atualmente é pesquisadora-bolsista vinculada ao Programa Universidade Sem Fronteiras (USF/SETI), pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM), e desenvolve pesquisas relacionadas ao combate às drogas, política internacional e narcotráfico na América Latina. Já Oliveira, é doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral realizado na Université du Québec/Canadá. É professora do curso de Administração da Universidade Estadual de Maringá – Paraná e atua como pesquisadora no Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros da Universidade Es-

tadual de Maringá- Paraná (NEIAB/UEM).

Para Fachinni e Oliveira (2019), viabilizar estratégias para que a população negra venha a ter possibilidade de igualdade material, visto que o mercado de trabalho adota práticas racistas, o que faz com negros, principalmente mulheres negras, tenham a menor renda no Brasil, é necessário. Portanto, é preciso reconhecer que a renda familiar da população negra é muito inferior, se comparada com a da população branca, e que há baixa taxa de absorção daqueles pelos postos de trabalho, principalmente para cargos de remuneração mais elevada. Para as autoras, compreender que a escola está imersa numa dinâmica social que influencia e afeta toda a sociedade, passa por repensar as relações de consumo e de que forma podemos gerar condições sociais para que um discente permaneça em sala de aula e amplie suas oportunidades.

As pesquisadoras ainda argumentam que compreender os efeitos do afroempreendedorismo amplia os meios de inclusão econômica da população negra e que, ao valorizarmos isso, reeducamos nosso consumo e combatemos os reflexos do racismo nesta e em tantas outras dimensões. Mas, é importante frisar que, para isso, é preciso entender que comprar é mais que uma relação monetária e que quando compramos de afroempreendedores estamos não somente gerando oportunidades para que a renda das famílias negras seja minimamente suficiente e, com isso, os alunos negros se mantenham na escola mas, sobretudo, contribuindo decisivamente para que a população negra, como um todo, tenha possibilidade de ocupar outros espaços.

A pesquisadora Liége Torresan Moreira é autora do último módulo do livro, intitulado como “A escola como um campo de poder e o ensino de história e cultura afro-brasileiro e africana”. A autora argumenta que a efetivação das estratégias apresentadas no decorrer do livro, para cumprimento da Lei 10.639/2003, colaboram com a modificação dos campos de poder no âmbito escolar, fazendo desse espaço um ambiente mais acolhedor para aos/as alunos/as negros/as. Moreira é graduada e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e desenvolve estudos sobre a Qualidade da Representação política nas democracias contemporâneas. Atualmente é integrante do Núcleo de Pesquisa em Participação Políticas – NUPPOL/UEM e pesquisadora vinculada ao Programa Universidade Sem

Fronteiras (USF/SETI) pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM), como bolsista recém-formada.

A pesquisadora argumenta que, para alguns discentes, a escola, ao longo do tempo, apesar do discurso de um espaço emancipador, tem se organizado de forma opressora. No caso, dos/as alunos/as negros/as, o currículo escolar, as práticas pedagógicas e as interações sociais efetivadas nesse espaço, fazem com que eles não se sintam bem acolhidos e entendam que aquele local não é para eles ou para a cultura afro. Moreira (2019), utilizando-se da teoria das trocas simbólicas de Pierre Bourdieu, afirma que ao aplicarmos as teorias dos capitais às questões raciais, perceberemos que os indivíduos brancos de descendência europeia acumularão mais capital do que os indivíduos negros com ancestralidade africana, o que dificulta ou facilita determinados indivíduos a aglutinarem instrumentos de ascensão, sejam eles econômicos, sociais ou culturais.

Para Moreira (2019), reconhecer, valorizar e reparar a história afro-brasileira objetiva ampliar as temáticas dos saberes das bases de formação do que é o Brasil e sobre quais pilares os indivíduos se desenvolvem. Esses mecanismos também incidem diretamente sobre o poder da representatividade, enquanto leitura das possibilidades reais de cada ser. A autora alerta que, dar enfoque a questões estruturais e norteadoras do conhecimento para se contrapor ao racismo, abordando causas institucionais, históricas e discursiva, não elimina a discussão de atitudes racistas. No entanto, isto não significa que estejamos isentos de qualquer responsabilidade quanto às nossas ações, muito pelo contrário. Ao tomarmos consciência de quem somos e porque nos constituímos dessa forma, temos total responsabilidade sobre quais efeitos estamos provocando e sobre em quais pilares estamos construindo a realidade, para nós e para os outros.

As estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira se concentram em ações que questionam as matrizes de pensamentos que contribuem para a propagação do racismo. Problematicamos, no decorrer dos seis módulos, as estratégias que precisam ser utilizadas para a formação dos futuros docentes, objetivando uma educação que vise as relações raciais através da modificação de uma realidade que, ainda, marginaliza pessoas, devido ao seu pertencimento étnico-racial. Buscamos construir uma socie-

dade que não considere uma diferença como elemento de desigualdade. E, se uma diferença já foi considerada motivo para não se atingir a igualdade material, cabe a nós e ao Estado construir caminhos para que os danos sejam amenizados no presente.

DÚVIDAS, CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

Uma das propostas do curso foi possibilitar um espaço de interação entre os cursistas, a narrativa fílmica e os pesquisadores, para que (re)pensassem as novas bases para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana. No decorrer dos seis encontros, os cursistas narraram suas percepções com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação brasileira e começaram a perceber que narrar histórias e suas representações sobre um fato, permite “produzir novos sentidos é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história” (PÉREZ 2003, p. 112). Com isso, os cursistas manifestaram dilemas e contrapontos sobre as diretrizes para a educação étnico-racial, construindo diversas representações para explicar as demandas escolares impostas pela Lei 10.639/03.

No decorrer do curso, em diferentes momentos, os docentes narraram suas representações sobre a referida Lei, em especial, os dilemas acerca de sua formação profissional e tensões teóricas em suas práticas, provocadas pelo ensino da história e cultura afro-brasileira diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola, especificamente, na sala de aula, com o intuito de colaborar com a formação desses professores e também dos docentes que não fizeram o curso. Problematicaremos alguns desses questionamentos, indicando ao leitor e à leitora possíveis procedimentos metodológicos com os quais se pode trabalhar em sala de aula.

1.

SE TODOS SOMOS HUMANOS, POR QUE FALAR DE RAÇA ?

O conceito de raça passou por diversas alterações no que se refere ao seu significado e compreensão, desde que foi cunhado pelas teorias eugenistas, do século XIX, que consideravam a humanidade sob a ótica do evolucionismo social. Segundo tais teorias, haveria características biológicas e, portanto, determinantes, que diferenciariam os europeus dos outros povos, atribuindo vantagens físicas e intelectuais aos homens brancos. Essa vertente de pensamento era permeada pelas premissas do **racismo científico**.

O racismo científico propagava ideias que concebiam a humanidade a partir de uma escala evolutiva, na qual o homem branco ocupava a posição de superioridade, tanto em aspectos sociais quanto individuais. As teorias produzidas dentro desta perspectiva de classificação hierárquica da humanidade, repercutiram intensamente no Brasil, no período pós-abolição. Além das questões que envolviam as discriminações, entendidas como naturais entre as raças, os estudos raciais que emergiram nessa época, buscavam compreender o fenômeno da miscigenação no Brasil pelo **ideologizado branqueamento**.

Segundo a ideologia do branqueamento, a **mestiçagem** seria um elemento dúbio no processo de desenvolvimento da nação e identidade nacional, pois, se por um lado, a política da mestiçagem poderia estar em consonância com os ideais de um país que se compreendia branco, por outro lado, a mestiçagem também indicava um problema, se considerado o contexto vivenciado à época. O país, ocupado por grande contingente de pessoas negras recém-libertas da escravidão, sem subsídios por parte do Estado e, portanto, em condições de vulnerabilidade social, expressava uma preocupação para os estudiosos que impulsionavam as teorias raciais no Brasil da época.

Tais fatores representavam riscos para o desenvolvimento político, econômico e intelectual da nação, uma vez que a grande onda de pessoas negras, desocupadas por conta da abolição e o imaginário popular acerca da coisificação da população negra, impediam a consolidação do sistema capitalista competitivo que, por sua vez, dependia do trabalho assalariado,

negado aos negros recém-libertos (MUNANGA, 1999).

Com isso, surge a necessidade de formação de uma mão-de-obra adaptada aos encargos e relações atreladas ao trabalho assalariado. Como alternativa para a escassez de trabalhadores livres, ao invés de impulsionar a preparação da população negra para o novo sistema de trabalho, o Estado subsidiou a vinda de imigrantes europeus para que ocupassem os cargos criados com a transição econômica. O grande número de imigrantes que chegou ao Brasil, durante o século XIX, representava não apenas a investida do Estado no desenvolvimento econômico e político do país, mas também a tentativa de branqueamento da população brasileira com a ocupação de grandes centros urbanos por imigrantes europeus e, por consequência, a mistura entre as raças, gerada pelo aumento do número de brancos nas cidades. Em verdade, esperava-se que o Brasil embranquecesse por completo, no prazo de 100 anos (SCHWARCZ, 1993).

Esse percurso histórico demonstra o quanto as teorias raciais que acreditavam em uma distinção biológica e hierárquica entre as raças reverberaram no aspecto político e econômico de nosso país. O conceito de raça, propagado pelo racismo científico europeu e adotado de modo literal nas análises sociais brasileiras, carregado de discriminações por conta da **cor da pele**, refletiu em nosso país de modo a compor a regularidade de nossa ordem social. A cor da pele passou a ser, então, não somente uma condição biológica, mas também social, tendo em vista que a interpretação e leitura produzidas acerca de determinada cor ganhou forma nos campos sociais, implicando em relações desiguais e afetando distintamente pessoas de cor branca e pessoas de cor negra. Este tipo de discriminação racial, mobilizada pelo fenótipo, isto é, a cor da pele, os traços e cabelo; é denominado **preconceito de marca** (NOGUEIRA, 2006).

PROCEDIMENTOS

Apesar do trajeto histórico atrelado ao conceito de raça demonstrar raízes negativas, fundamentadas em um tipo de racismo pautado pela biologia, a ideia de raça, discutida atualmente, pelas áreas de estudo das Ciências Hu-

manas e Sociais, considera a questão sob uma ótica **sociológica**. Isso significa que a ideia de raça não diz mais respeito unicamente ao conjunto de características biológicas deste ou daquele grupo social específico, mas trata, principalmente, das concepções produzidas no âmbito social e a partir das leituras feitas em cima das diferentes raças, presentes no cenário plurirracial brasileiro e seus efeitos na dinâmica das **relações sociais**.

Assim sendo, para compreendermos o significado do conceito de raça empregado nos estudos das relações étnico-raciais, devemos considerar a análise sociológica em detrimento das classificações determinantes fornecidas pela biologia. Portanto, é necessário diferenciarmos o conceito de raça utilizado nas teorias raciais cunhadas pelo racismo científico, que previa uma classificação da humanidade, da perspectiva sociológica, que emergiu com os estudos sociais no Brasil, entre 1920-30, as quais compreendiam a raça por meio do **relativismo cultural**, desconsiderando as discriminações por características físicas, intelectuais e culturais.

Nesse cenário de alterações e revisões no que tange ao sentido e significado de raça, o relativismo cultural foi outro conceito relevante no percurso conceitual do termo. O relativismo cultural rompeu com as premissas essencialistas do **evolucionismo cultural**, que compreendia a humanidade em uma linha evolutiva e acreditava em um descarte natural de povos e sociedades cujos padrões organizacionais não se assemelhassem ao modelo social europeu e ocidental. Se o evolucionismo cultural utilizava do método comparativo para analisar e classificar as sociedades e grupos sociais, o relativismo cultural, em contraposição, pressupunha uma análise das sociedades e grupos sociais, livre do **etnocentrismo** e da comparação de povos e culturas distintos, a partir do referencial ocidental.

Na primeira metade do século XX, com a ascensão dos estudos na área das Ciências Humanas e Sociais ao redor do globo, o relativismo cultural foi imprescindível para a consolidação da **antropologia cultural** (BOAS, 2005) que, posteriormente, veio a ser denominada antropologia social. As teorias que emergiram desta nova vertente de análise da antropologia, promoveram uma ruptura com as teorias e doutrinas do século anterior, direcionando os estudos sobre raça para um caminho menos unilateral e que passou a considerar a **diferença** entre grupos sociais, povos e sociedades a partir da

relativização e não mais pelo evolucionismo. Neste sentido, a diferenciação entre **biológico e social** (DA MATTA, 1981) se tornou extremamente relevante, pois forneceu as bases para o entendimento de que a existência do social, enquanto fato e fenômeno; implica em ações diretas na realidade cotidiana.

É importante, portanto, que compreendamos este caminho de distinções, no que se refere ao campo biológico e social, dentro das teorias antropológicas para que possamos vislumbrar o conceito de raça tal como este é empregado agora, isto é, como uma categoria de análise das relações sociais que parte de considerações feitas a partir da pertença racial.

Dito isso, nos interessa agora traçar metodologias e procedimentos de abordagem acerca do conceito de raça e racismo em sala de aula. Primeiro, por entendermos a urgência de elucidar as narrativas que corroboram para a perpetuação das discriminações raciais dentro das escolas e no próprio conteúdo didático. Segundo, por acreditarmos que a informação rompe com a má formação, produzindo discussões saudáveis e produtivas no contexto escolar sobre as questões raciais, evitando o constrangimento de alunos e alunas negras quando assuntos sobre identidade racial e racismos se tornam tema em sala de aula.

A formação de um professor ou professora, previamente preparados para lidar com as **tensões raciais** em sala de aula (SILVA P., 2007), deve, necessariamente, passar pelos conceitos e dilemas envolvidos na educação para as relações étnico-raciais. Em um primeiro momento, é necessário distinguir o conceito de raça, em seu viés biológico, da sua significância social para, a partir disto, serem construídos métodos de abordagem e discussão que não sejam prejudiciais aos alunos e alunas negras e ao entendimento geral do que são as relações étnico-raciais. Diante disso, cabe ao professor ou professora, envolvidos nesse processo, paramentar-se com conteúdo e leituras acerca do tema, a fim de desenvolvê-los.

Na maioria das vezes em que as tensões raciais surgem no contexto da sala de aula, o assunto é ignorado, cortado ou até mesmo menosprezado ou substituído por algum outro tema que, embora aborde as assimetrias de poder, seja mais *razoável* de trabalhar por estar mais presente nos conteúdos didáticos, como as assimetrias de gênero ou classe. Este mecanismo de

improvisação, ou esquivar, pode parecer produtivo em um primeiro momento, contudo desloca a discussão racial para uma posição de pouca relevância, na qual a abordagem sobre quaisquer outras relações de poder existentes em nossa sociedade dê conta das desigualdades e discriminações promovidas pela distinção entre as raças.

Na contramão desta lógica reducionista das desigualdades existentes no âmbito social, devemos admitir que, por mais conjugadas que as relações de poder e opressões possam estar, é necessário compreender a atuação e agência da discriminação racial não somente como um ato subjetivo, embasado no desvio de caráter e que deve ser combatido em sala de aula, mas sim como um conglomerado de processos históricos e sociais que tem em última instância a manifestação individual e, portanto, deve ser tão compreendido quanto combatido em sala de aula. Por certo, a discussão sobre discriminação racial não pode ser conduzida sem que o professor ou professora busque suas raízes históricas e demonstre que há **motivações sociais** no tratamento diferenciado atribuído a esta ou àquela raça.

Com isso, é necessário termos em mente que essas distinções e revisões conceituais podem alterar o rumo das aulas e aliviar as tensões, ao abordarmos a temática de raça e racismo na escola. Ademais, este respaldo teórico impede que professores e professoras se esquivem da discussão racial com argumentos que coloquem a raça enquanto um conceito ultrapassado e defasado. O conceito de raça pode e deve ser discutido com os alunos e alunas. No entanto, esta discussão deve ser guiada pelo sentido sociológico do termo, sentido este que prioriza as análises não discriminatórias e livres de etnocentrismo.

2.

NO BRASIL EXISTE PRECONCEITO CONTRA NEGROS OU SOMENTE CONTRA POBRES?

Há uma tendência no Brasil de se confundir as desigualdades e discriminações raciais com as desigualdades sociais originadas por questões de classe econômica e condição financeira. Esta confusão ocorre tanto por motivos concretos, como, por exemplo, o fato de nosso país dispor de uma grande quantidade de pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade social, quanto por equívocos nas assimilações e interpretações acerca do racismo e das interações raciais, que compõem o imaginário social brasileiro.

O racismo, no Brasil, dispõe de ferramentas discursivas que contribuem para sua manutenção e perpetuação, ao mesmo tempo em que negam sua existência por meio de crenças e concepções sustentadas pelo **mito da democracia racial**. A ideia de uma nação democrática em termos raciais foi difundida e propagada por intelectuais brasileiros, sobretudo pelo autor Gilberto Freyre (2006), no intuito de promover uma representação – como hoje sabemos, ilusória – das relações e interações raciais no Brasil. Este mito implicou em um imaginário social que concebe o Brasil como livre das discriminações raciais e incapaz de efetivá-las em nível institucional devido ao grande fenômeno de miscigenação racial ocorrido no país.

É necessário compreendermos as diferenças, tanto conceituais quanto práticas, do preconceito e do racismo. O **preconceito** é, acima de tudo, uma prática discriminatória baseada em concepções produzidas no âmbito individual, motivado ou não por questões sociais. Ou seja, o preconceito pode estar atrelado às opiniões pessoais e subjetivas. O racismo, por sua vez, está sempre ligado a uma estrutura social, mesmo quando manifestado de modo individual e subjetivo, tendo em vista sua base histórica de inferiorização da população negra em relação à população branca, a partir da cor da pele e do fenótipo, no geral.

Em suma, isso significa que a prática racista está sempre sustentada por um contexto histórico e social que fornece base para a diferenciação no tratamento de pessoas de pele negra e branca. Não podemos afirmar, por exemplo, que a diferenciação no tratamento de mulheres loiras e morenas seja uma prática racista, a despeito de seu caráter preconceituoso, uma vez

que o estereótipo de “loura ingênua” não constitui um tipo de discriminação histórica, sendo somente um estereótipo negativo popularmente propagado no imaginário cultural brasileiro.

A prática discriminatória racial, no entanto, tem como pano de fundo nosso passado colonial e escravagista, cujos efeitos estão presentes no tipo de representação construída acerca da população negra. Portanto, ao ofendermos uma pessoa negra por conta de sua raça, esta ofensa é gerada não somente no preconceito individual, formado por meio de concepções e noções particulares, mas também por meio do racismo, considerando que este constitui um elemento participante de nossa ordem social, compondo as relações sociais até mesmo no nível subjetivo.

A crença na impossibilidade de um **racismo estrutural** no Brasil, ou seja, um racismo de caráter histórico e social, resulta em justificativas distorcidas acerca das desigualdades e discriminações raciais vivenciadas em terras brasileiras. Em geral, difunde-se a ideia de que as discriminações têm por gênese as desigualdades promovidas pela classe social e não pela pertença racial. Neste sentido, é necessário compreendermos o racismo e a discriminação racial como um fenômeno histórico, político-social, cujos efeitos são vislumbrados em diversas instâncias da sociedade brasileira.

Um dos meios de concebermos o racismo, para além de sua faceta promovida e articulada pelas questões de classe, é entender seu funcionamento como um **sistema de poder** advindo de fatos históricos e sociais que produzem condicionamentos materiais em relação à posição social da população negra em nosso país. Ou seja, se hoje em dia a população negra se encontra, majoritariamente, em situação de vulnerabilidade econômica no país, devemos atribuir esta situação aos processos de escravização e exploração de pessoas negras, durante o período colonial.

Quando afirmamos que o racismo é um sistema de poder, estamos nos referindo a um conjunto de relações, interações e trocas que são firmadas no campo social, a partir de uma hierarquia de poder baseada nas diferenças raciais, que tem por origem nosso passado colonial de escravização e exploração de populações não-brancas. Neste prisma, é importante destacar que, enquanto sistema de poder, o racismo não

é passível de reversão, no sentido de que a história de nosso país é assertiva em relação à marginalização e exclusão sistêmica da população negra e originária. Isso significa que o racismo de caráter estrutural praticado contra negros e indígenas não é aplicado contra a população branca, visto que esta se encontra em posição de poder frente a estes últimos.

PROCEDIMENTOS

Devemos compreender que o racismo brasileiro constitui, para além de um mecanismo de exclusão e marginalização econômica da população negra, um sistema de poder abrangente que envolve diversas relações de hierarquia, cujos efeitos são vislumbrados não apenas na condição financeira de negros e negras brasileiras, mas também nas formas pelas quais este grupo é representado ou sub-representado, em espaços como a mídia, a política, a cultura, etc. Tendo em vista seu caráter estrutural, o racismo brasileiro apresenta diversas maneiras de manifestação, tanto no âmbito social quanto no subjetivo.

Interessa-nos entender isso, pois os efeitos do racismo em um aluno ou aluna negra ultrapassam as questões materiais, estando presente também na forma pela qual este aluno ou aluna interage com os demais ao seu redor e, ainda, pelo modo com o qual ele ou ela mesma se concebe em meio aos **estigmas** e **estereótipos** racializados. A imagem construída acerca da população negra no Brasil está repleta de representações negativas, baseadas em preconceitos e concepções errôneas que não tem como base outra coisa que não o racismo.

Crenças propagadas popularmente como a de que mulheres negras são mais afeitas ao sexo do que mulheres brancas, ou, a ideia de que jovens negros do sexo masculino apresentam o fenótipo de bandido, são estereótipos de inferioridade criados sobre a população negra difundidos e popularizados, culturalmente. Tais estereótipos desempenham impactos negativos na subjetividade não apenas de pessoas negras, mas também na

subjetividade de pessoas brancas que passam a conceber o outro a partir desta racialização negativa (HALL, 2016).

Sendo assim, como criar estratégias pedagógicas que compreendam o racismo e a discriminação racial como agentes que deterioram o tecido social e, ao mesmo tempo, traçar mecanismos de reversão da imagem negativa do negro e negra brasileira? Esta questão deve ser analisada com cuidado pelo professor ou professora envolvidos neste processo, pois um dos erros mais comuns que se comete em sala de aula, ao se abordar o tema é, exatamente, o esvaziamento de conteúdos no que tange à atuação e participação da população negra na história do país.

Uma interessante abordagem em relação ao racismo na sala de aula, consiste em articular os dados que demonstram a vulnerabilidade social da população negra no Brasil com a participação política e cultural de negros e negras na construção da **identidade nacional**. Não podemos restringir a história da população negra, em nosso país, ao processo de escravização. Ao contrário, devemos, primeiramente, compreender a história da população negra antes da invasão europeia, trazendo referências que ilustrem a história africana de modo autônomo e não condicionado à história ocidental. É importante destacar que o Brasil não recebeu um contingente de escravos, mas sim um contingente de pessoas com conhecimentos, tecnologias e episódios que foram exploradas e submetidas ao trabalho escravo. Desassociar a figura do negro e negra brasileira da imagem do escravo passivo é um dos primeiros passos no processo de reversão da representação negativa da população negra.

Trabalhar com uma perspectiva negativa única sobre a população negra, em sala de aula, pode resultar não apenas no constrangimento de alunos e alunas negras, como também na ideia equivocada acerca da passividade da população negra frente aos violentos processos de colonização. Por isso, é necessário lançar luz, também, aos movimentos de resistência promovidos por pessoas negras, tanto no passado quanto no presente. Promover uma **representação positiva** da população negra em sala de aula, livre de estereótipos negativos e do esvaziamento de conteúdos históricos, permite aos alunos e alunas uma perspectiva imparcial acerca da história de nosso país.

Por fim, salientamos que o preconceito racial no Brasil está ancorado em inúmeros fatores além da discriminação social, sendo praticado inclusive contra pessoas negras em ascensão social, evidenciando que o racismo brasileiro, para além da classe social, encontra na cor da pele sua principal motivação e perpetuação.

3.

SE OS NEGROS SÃO OS MAIS POBRES, POR QUE COTAS SOCIAIS NÃO SÃO O SUFICIENTE?

Um ponto de partida possível para essa discussão é o esclarecimento de que a desigualdade no Brasil não é meramente econômica, mas também simbólica. Como sabemos, as cotas universitárias, usualmente, dividem-se em sociais e raciais, o que significa dizer que as reservas de vagas podem se basear na condição financeira ou pertencimento racial do vestibulando.

As cotas universitárias são uma espécie de **ação afirmativa**, isto é, uma política de “discriminação positiva”, na qual o Estado ou ente particular se vale dos mesmos critérios referenciais utilizados para subalternizar ou excluir membros de uma comunidade (por exemplo: cor da pele, deficiência física, condição socioeconômica, gênero etc.), para fazer o oposto, ou seja, inclui-los e empoderá-los.

É bem verdade que, à primeira vista, as **cotas sociais e raciais** não aparentam possuir diferenças muito marcantes. Contudo, quando as comparamos e analisamos mais atentamente, percebemos que ambas detêm fins bastante distintos entre si, já que as primeiras visam atingir a **desigualdade econômica** que divide pobres e ricos e as últimas visam atacar o **racismo** que é a expressão de uma **desigualdade simbólica** existente entre brancos e negros. De modo bem geral, as cotas raciais servem de eficiente “óleo desincrustante” dessas desigualdades que, pela indiferença Estatal prolongada no tempo, se alojam de modo persistente em nossa estrutura social.

Não raro, menciona-se que as cotas raciais nascem como uma política de reparação histórica, mas é preciso complementar que isso não signi-

fica que esta reparação se dê apenas no campo econômico. Ao contrário, ela atua, sobretudo, no campo simbólico com vistas a eliminar as depreciativas e supervalorizadas que cada grupo étnico-racial tem de si mesmo e do outro. A desigualdade simbólica, grosso modo, pode ser entendida como a distribuição diferenciada de valor social entre os grupos.

A ideia da inferioridade racial das pessoas negras é algo que vem desde a escravidão e que foi potencializada pelas teorias do racismo científico, assim como, pelo projeto de branqueamento da população brasileira, acabando por se consubstanciar em um quadro de desigualdade abissal, no qual as estatísticas demonstram a representação da população negra em todos os índices sociais negativos. De tal sorte que, atualmente, estima-se que os negros (pretos e pardos) representam 78,5% dos mais pobres; 64,6% dos desempregados; 74% dos encarcerados e 76% das vítimas da letalidade policial (SANTOS; FELIPE, 2019). Nos dizeres de Florestan Fernandes (1972, p.75),

(...) uma situação como esta envolve mais do que desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe que os indivíduos afetados não estão incluídos, como grupo racial, na ordem social existente, como se não fossem seres humanos nem cidadãos normais.

Percebe-se, atualmente, que a simetria existente entre as questões ligadas à raça e à pobreza no Brasil, associada à crença de que seríamos uma “democracia racial”, levou-nos erroneamente a concluir pela irrelevância da raça como elemento de subalternização social (GUIMARÃES, 2002). O “humanismo racial brasileiro”, que professa não existir preconceito racial em nosso país mas apenas preconceito socioeconômico, inviabilizou sobremaneira a existência de uma discussão séria acerca da condição de imobilidade social de nossa população negra, ou seja, acerca dos motivos que fazem com que esta permaneça concentrada, mesmo após 130 anos da abolição, na base de nossa pirâmide social (BARROSO, 2012).

Avançando em nossa discussão, existem alguns argumentos que, frequentemente, são mobilizados com o intuito de negar a legitimidade do sistema de reserva de vagas para estudantes negros e, aqui, indicaremos somente três. O primeiro deles é que as cotas raciais, por realizarem distinções

entre brancos e negros, violariam o princípio da isonomia e, por isto, seriam inconstitucionais. Cumpre mencionar que essa questão já foi suscitada em sede de ação constitucional (ADPF 186), ocasião em que o plenário do Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, reconheceu a constitucionalidade do sistema de cotas raciais. O que não é surpresa, uma vez que, para o constitucionalismo moderno, as cotas raciais, em países que naturalizaram a ausência de segmentos inteiros da sociedade em espaços de prestígio social, não ofendem o princípio da igualdade, muito pelo contrário, o homenageiam; uma vez que caracterizam meios de sua efetiva concretização.

Em outras palavras, com o aprofundamento da experiência democrática, percebeu-se que a leitura meramente formal do postulado da igualdade era, além de insuficiente, um tanto indolente, tendo em vista que, “*a igualdad de todos perante a lei*” que equivale à noção de **igualdade formal**, embora tentasse coibir a desigualdade no futuro, ignorava as desigualdades do passado e, por isso, acabava por reforçar as desigualdades no presente. A atribuição de sentido material ao **princípio da igualdade** (o que equivaleria à ideia de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida dessa desigualdade) não sepultou a ideia de “igualdade de todos perante a lei”, mas apenas reconheceu que a igualdade formal por si só não é capaz de afastar situações de injustiça (SARLET, 2017).

O segundo argumento é que as cotas raciais produziram um processo de racialização da sociedade brasileira, em semelhança à sociedade estadunidense. Esse argumento funda-se numa leitura equivocada do nosso modelo de convivência interracial, o vendo como pacífico e ignorando as peculiaridades do setor público, nas profissões de alto prestígio social (medicina, engenharia, magistratura etc.) assim como nos espaços de lazer frequentados, marcadamente, pela classe média (por exemplo: shopping-center, cinemas etc.).

O terceiro e último ponto de vista aqui elencado defende que, em razão do forte processo de miscigenação em nosso país, não há como distinguir quem é negro ou branco. Normalmente, este argumento vem acompanhado do exemplo dos dois irmãos de uma mesma família pobre, um de epiderme clara e outro de epiderme escura, um sendo contemplado com cotas e outro, não. A noção de raça atualmente pouco ou nada tem de biológico.

As políticas públicas norteadas por este elemento levam em consideração as pessoas que socialmente se identificam e são identificadas como negras, haja vista que nosso **preconceito racial** é de **marca** e não de **origem** (NOGUEIRA, 2006). Em termos mais diretos: como as cotas raciais visam atacar o racismo e, por conseguinte, somente quem sofre racismo são aqueles – socialmente – identificados como negros; não é de causar espanto que somente estes sejam contemplados com tal medida.

Não obstante, por mais obvio que possa ser, faz-se imperioso dizer que o nosso presente é construído historicamente, em termos socioeconômicos, a tendência é a de que, a cada geração, uma família progrida financeiramente ou, ao menos, permaneça estável. Se há 130 anos, os ex-cativos foram lançados à própria sorte, sem nenhum tipo de medida compensatória ou assecuratória que pudesse prover meios para a integração e desenvolvimento numa sociedade de classes (FERNANDES, 1978), não haveria outra razão além desta para que seus descendentes vivam atualmente em condições tão precárias.

Essa condição inicial desigual produziu efeitos constatáveis até os dias de hoje. Principalmente, quando tomamos consciência de que os indivíduos negros, para superarem ou mitigarem a desvantagem imposta por ela precisam, a cada geração, percorrer uma distância muito maior do que a percorrida pelos seus contemporâneos brancos (OSÓRIO, 2008). Pensou-se, ingenuamente, que, com o passar dos anos, essa distância seria suplantada organicamente, sem a necessidade de políticas de ações afirmativas, a exemplo das cotas raciais. O que, a partir dos dados elencados acima, mostrou-se, além de um pensamento ingênuo, muito cruel.

As cotas sociais são insuficientes para resolver o problema dos efeitos do racismo no Brasil porque, além de outras razões, ignoram que mesmo dentro da pobreza existem também desigualdades. A distância mencionada acima não representa unicamente a desigualdade econômica que separa os ricos dos pobres, mas, também, como já mencionamos, há a desigualdade simbólica que separa brancos de não-brancos.

O sistema de reservas de vagas para pessoas negras permite a criação de condições favoráveis para que a população negra participe dos pro-

cessos decisórios e crie políticas públicas mais democráticas e racialmente conscientes que possam favorecer a todos. Por isso, as cotas raciais podem ser defendidas quer seja pela perspectiva de reparação histórica, quer seja pela perspectiva de fomento da diversidade, propiciando, assim, a integração social de segmentos numerosos, porém, subalternizados da sociedade

PROCEDIMENTOS

Toda e qualquer discussão que levante a legitimidade do sistema de cotas raciais, demanda, inevitavelmente, uma contundente crítica à nossa história oficial. Não há dúvidas de que a visão extremamente romantizada e deturpada do nosso passado inviabiliza tomadas de posição mais conscientes, por parte do povo brasileiro. O que, logo em seguida, deve acompanhar o desnudar do caráter mitológico de nossa autoimagem dominante, demonstrando, imperiosamente, por meio de dados, o caráter violento das relações interraciais em nosso país.

Incentivar reflexões sobre o perfil fenotípico que os alunos têm em mente a respeito de algumas profissões, pode e vai ajudá-los a compreender um pouco melhor o que chamamos aqui de “desigualdade simbólica”. Em um segundo momento, é relevante esclarecer que as cotas raciais não visam unicamente reparar uma injustiça histórica perpetrada contra a população negra, mas, também, permitir que exista de fato uma democracia racial.

Por derradeiro, é preciso que toda a discussão tenha como fio condutor a necessidade de tornar nítido que as cotas raciais visam, por meio da fixação de percentuais mínimos, garantir a presença de minorias raciais nas universidades, ou seja, por meio da convivência, mesmo que obrigada por meios jurídicos, romper com preconceitos e imagens estigmatizantes que se formaram sobre as pessoas negras. Importante, ainda, é deixar explícito, desde o início, que as cotas são medidas antirracistas e se colocam como ações paliativas, portanto, temporárias e visam, por meio da igualdade substancial, dirimir as desigualdades incrustadas em nossa sociedade.

4.

OS PRÓPRIOS NEGROS SE DISCRIMINAM, ENTÃO ELES É QUEM SÃO OS MAIS RACISTAS, NÃO?

Antes de responder, façamos primeiro uma breve anotação sobre o sentido do termo “racistas” que aparece na segunda parte da questão. Nesses tempos em que alguns por aí têm levado a sério a discussão sobre “racismo reverso”, precisamos destacar que não se trata disso. Os estudos sobre **raça e racismo** no Brasil indicam que não é possível existir racismo reverso, na medida em que o racismo é um sistema de manutenção de privilégios para o grupo de brancos, em que as relações de poder permanecem sob o domínio dos privilegiados por este sistema. Se racismo, basicamente, significa manter a hierarquia da suposta superioridade branca sobre a suposta inferioridade negra, um xingamento feito por um negro para um branco com base em elementos de cor ou raça não pode e nunca poderia gerar todo um sistema reverso de opressão. Dito isso, o sentido que o termo “racistas” assume na expressão *eles é que são os mais racistas*, diz da ideia de que as próprias pessoas negras seriam racistas consigo mesmas, complementando assim a primeira parte da questão, *os próprios negros se discriminam*.

Agora sim, para responder à pergunta, precisamos entender como essa discussão está ligada às questões de **identidade racial** e quais referências do nosso campo simbólico são incorporadas no nosso processo de socialização. O primeiro ponto a ser colocado é reconhecer que a diferenciação humana por critério de raça foi imputada pelos europeus aos demais povos com que se deparavam, no processo de espoliação, expropriação e opressão que realizaram durante o colonialismo ao redor do mundo. Ou seja, tomadas pelo narcisismo de se sentir mais evoluídos do que os outros, subjogavam os povos pela violência das armas, pela tirania das ideias e pela soberba de seus próprios feitos.

Uma ideia, cujos primórdios remonta à antiguidade grega, é quando se percebe que a “alteridade, inferioridade e escravidão teriam de se confundir no imaginário social, para dar vigor às ambições imperialistas da *polis* helênica, fascinada com as riquezas do oriente, ora invejosa, ora enojada com seu ambiente e com os ‘povos bárbaros’ que lá habitavam” (MOORE, 2007, p. 63). Também Said (1990), em seu célebre trabalho *Orientalismo - o*

orientes como invenção do ocidente, nos mostra como a dicotomia oriente/ocidente é perpetrada e reproduzida pela relação de dominação do mundo pelos colonizadores, sendo estes os que criaram a distinção, colocando-se como ocidentais diante dos orientais e estabelecendo, nesta alteridade, as relações hierarquizadas a partir de si (no topo e os demais gradativamente para baixo).

A mesma lógica ocorre na distinção de **raça**: negro/ branco. Uma vez que “Gritaram-me negra”, como diz o poema de Victoria Santa Cruz, as relações entre os diferentes grupos humanos no contexto de colonialismo e dominação europeia foram definidas pelas questões raciais, gerando as tensões entre as diferentes identidades raciais. No Brasil, esta relação se constituiu como base da violência explícita durante o período colonial, por conta da escravização de africanos, mas se manteve como pilar da violência simbólica no período pós-abolição: “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983, p. 2). Esta passagem está no prefácio do livro *Tornar-se negro* de Neusa Santos Sousa, o qual tornou-se referência primordial para falar sobre **identidade negra** no Brasil.

A autora, psicanalista, suicidou-se em 2008 numa trágica confirmação dos efeitos da violência silenciosa causada pelo racismo. Em sua obra, a intelectual busca averiguar a construção da *psiqué* de pessoas negras em ascensão no Brasil da década de 1970 e, já de antemão, reconhece que se trata de uma construção marcada por vicissitudes, ou seja, hábitos viciosos e viciados, práticas cotidianas que, como todo vício, fazem mal. No prefácio, Costa (1983) indica como esse vício se forma ao dizer de que violência consiste o racismo de que trata a autora no livro:

A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de

felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1983, pp 2-3).

Nesse sentido, internalizando um **ideal branco**, as pessoas negras que desejam “tornar-se gente”, buscam meios de realizar a brancura, ou seja, incorporar tudo que é valorizado pela sociedade, o que significa dizer, segundo SOUSA (1983, p 21), que ascender socialmente era buscar tornar-se branco. Isso porque, imbuídos de integrar-se na ordem social competitiva, buscavam a ascensão social como um projeto de vida, de realização que por si só se configurava como dignificante para essas pessoas. E conseguindo realizar esse feito [a ascensão social], além de retirar-lhe da marginalidade, “ideologicamente, para o negro, [era] como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional”. Como o branco era o cidadão respeitável, foi com a intenção de ser gente, de ser cidadão respeitável que o negro buscou sua respeitabilidade, ou seja, “foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente”.

Com isso, de um lado podemos perceber que negar a própria negritude acaba por configurar-se numa estratégia de sobrevivência numa sociedade racista e de outro, a valorização do jeito de ser branco é reflexo da internalização dos valores brancos na mesma proporção em que os valores da **cultura negra** são inferiorizados ou negados pela invisibilidade operada pelo racismo.

PROCEDIMENTOS

Um primeiro passo é entender que o racismo é um sistema de opressão. Como sistema, trata-se de um fenômeno que afeta os indivíduos a despeito de seu caráter, ou, antes, reconhecer que o caráter das pessoas é formado e afetado por processos de socialização. Mesmo que, individualmente, sejamos pessoas de bom caráter, vivemos numa sociedade que está estruturada pelo racismo. Isto significa que o campo simbólico no qual estamos inseridos, que nos orienta e nos constitui enquanto seres sociais in-

trojeta, em nosso modo de ver o mundo, aspectos baseados na hierarquia de raças. Este modelo de socialização nos impele a valorizar determinadas condutas e elementos e desprezar outros. E isto ocorre com todo e qualquer cidadão que nasce e vive no Brasil.

Portanto, pessoas negras também recebem a mesma carga simbólica que nos constitui culturalmente. Daí a ideia errônea que os negros se discriminam e por isso são racistas, como se os brancos pudessem se eximir de serem racistas já que os negros fazem isto entre si. Alguns dos depoimentos coletados por Sousa (1983), em sua pesquisa, nos ajuda a compreender a dimensão deste campo simbólico, lembrando que são depoimentos de pessoas negras, classe média, em ascensão:

Minha avó era bem negra: nariz grosso, beiços grossos, voz grossa. Não gostava de negro. Ela dizia: 'se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo; se vir um negro correr, é ladrão. Você tem que se casar com um branco pra limpar o útero'. (Luísa)

Eu fui barrado na porta do Conservatório Nacional de Teatro e depois soube que o porteiro (que era negro) teve vergonha de eu ser negro e fazer sujeira por lá. (Correia)

Ser negro é ter que mostrar algo – é ter uma série de espaços vedados e mostrar que pode atingir um nível mais alto, uma cultura diferente. (Sales)

Eu estava crescendo como artista e então ia sendo aceito. Aí eu já não era negro. Perdi a cor. Todo esse jogo era vivido por mim de modo contemporizador. Eu não tinha como me confrontar. Não discutia muito a questão. Ia vivendo. O racismo continuava. Eu era aceito sem cor, mas eu ia vivendo. Esse jogo era o meu jogo também. (Alberto)

O sentimento de rejeição existe. A nível da existência, no dia-a-dia. [...] A gente tem duas opções pra não se sentir tão isolada: a gente se integra à comunidade negra – e eu já estou fora dela há muito tempo – ou se integra ao

meio de dominância branca que não satisfaz. É um lugar onde tudo é uma prova, onde estão sempre te testando. Justamente por ser negro tem sempre a ideia de um merecimento por você estar ali. A gente sempre tem que ter uma justificativa pra dar, por estar nesse meio. E tem o teste pra ver se a gente continua merecendo. (Carmem). (SOUSA, 1983, pp. 62-67)

Se acaso pudermos imaginar que os discursos já são outros em pleno século XXI, as pessoas negras talvez não pensem mais da mesma forma. Uma sugestão é procurar saber a opinião dos nossos amigos negros sobre as perguntas aqui tratadas. Bem como, sobre as percepções que temos a respeito delas. Converse com as pessoas e exerça uma escuta atenta e aberta para aprendizagens de novas relações étnico-raciais. É na constituição de um novo campo simbólico que precisamos operar. Daí porque as discussões e pressões por **políticas de reconhecimento** e representatividade ganham força e devem ser estimuladas e acolhidas. Para que, conhecendo outras referências simbólicas e culturais, possamos nos apoiar em outros parâmetros de socialização e produzir uma sociedade não racista.

5. POSSO SER RACISTA MESMO TENDO UM AMIGO NEGRO?

Sim. Vamos entender por quê? Para começar, precisamos entender que o racismo brasileiro é estrutural. Quando falamos de **racismo estrutural**, estamos nos referindo a um processo de internalização de ideias, a partir do qual nos relacionamos com as pessoas. Assim, tomamos por “naturais” certas situações e estranhamos outras pelas mesmas razões. Por exemplo, não estranhamos pessoas negras em trabalhos braçais, nos serviços de limpeza, em posições socialmente consideradas inferiores, mas se nos depararmos com uma médica negra, muito provavelmente vamos estranhar, por não estarmos habituados a ser atendidos em consultório médico por pessoas negras. Pelo contrário, estamos habituados a ser atendidos por médicos brancos. Estas situações se repetem no nosso dia a dia. É mais comum vermos pessoas negras e pessoas brancas ocupando determinadas posições

e, quando isto se inverte, estranhamos. Mas por que isso ocorre? Por causa de um processo histórico e um sistema de relações que mantém brancos em posições de privilégios e negros em situações de carência (ALMEIDA, 2019).

Bom, mas isso ainda não responde à pergunta, certo? A questão é que a banalização dessas situações cotidianas é resultado da internalização de ideias que, historicamente, justificam as diferenças acima descritas. Conforme apresenta Almeida (2019), o racismo é um sistema que opera na nossa percepção das relações, ou seja, na constituição das nossas subjetividades. Dessa maneira, a conexão das práticas sociais com nossa consciência e afetos é que permite perpetuar o racismo. Isto porque o racismo traduz-se num sistema que confere uma explicação para as desigualdades raciais bem como, e por isso mesmo, produz nos sujeitos sentimentos de naturalização da violência racial, de tal maneira que as pessoas não se abalam com os episódios de violência contra a população negra. E muito menos com a presença maciça só de pessoas brancas em espaços de elite, *status* e poder.

Ao longo da história, foram desenvolvidas ideias sobre as relações entre brancos e negros no Brasil nas quais preconizava-se que não haveria problema racial porque não tivemos leis de segregação, como nos Estados Unidos e na África do Sul, como o *apartheid*. Assim, internalizamos a ideia de que nós brasileiros estabelecemos relações entre brancos e negros sem preconceito algum. No entanto, ao mesmo tempo, mantivemos, por exemplo, expressões que maculam a imagem das pessoas negras.

A comunicação ocorre, entre outras formas, por palavras e estas carregam o significado que vai dar sentido ao que se comunica. As pessoas envolvidas neste processo precisam compartilhar desses significados, para que a comunicação seja eficaz. Se consultarmos um dicionário para pesquisar a palavra “denegrir”, vamos encontrar que significa “tornar negro”, e seu sentido figurado “manchar a reputação” ou “difamar”. Outras expressões populares também dão conta da ligação direta que o pensamento faz entre o termo “negro/a” e os sentidos pejorativos, tais como, “magia negra”, “a coisa tá preta”, “trabalho de preto”, etc.

Um exemplo bem corriqueiro com que nos deparamos no dia-a-dia, é um certo constrangimento que sentimos quando, ao nos referirmos a uma

pessoa que é negra, temos que atribuir-lhe a cor negra. Dizemos aquela morena, ou aquele chocolate, ou aquele marrom bombom, e assim por diante. Muitas vezes falamos no diminutivo “moreninha” como que para “amenizar” o que seria “malvisto” ou o que pode ser mal interpretado. Já paramos para pensar por que inventamos tantos nomes para evitar a qualificação “preto/negro”? Ademais, por que designamos as pessoas negras por seu tom de pele e não fazemos isso com pessoas brancas? Quando nos referimos a um homem branco, não dizemos *Ei, branco*, como dizemos “naturalmente” *Ei, negão!* ou *E aí, nego!* ou *Aquele negão ali...* e demais expressões correlatas.

Obviamente que não se trata aqui de qualificar pejorativamente, mas simplesmente designar não-brancos por termos que remetem a seu tom de pele, não ocorrendo o mesmo para pessoas de tons de pele branca. Isto tem a ver com o processo de internalização de ideias que, de modo implícito, reconhece a **raça branca** como a representante da espécie humana e os não-brancos como subespécies. Por isto, raça não está ligada à questão biológica porque sabemos que, biologicamente, a humanidade pertence à espécie humana, mas quando nos relacionamos com as pessoas, há a diferenciação no tratamento com base na cor de pele ou, ainda, no **fenótipo**.

Todas as ideias que acionamos em nossas relações marcam a forma como percebemos o mundo. Nesse sentido, as relações que estabelecemos na alteridade já estão carregada das nossas pré-noções. De acordo com Petruccelli (2013, p. 21), toda percepção está orientada não somente pelo que é visto, mas por aquilo que informa, ou seja, a percepção é “o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos”.

Todo esse arcabouço é reforçado cotidianamente, ano após ano, por meio das mídias, das manchetes do noticiário, das telenovelas, da publicidade, do cinema, da literatura, das músicas... Enfim, todos os meios que nos ajudam a constituir o referencial simbólico com que vamos nos relacionar. O que foi reforçado ao longo da história do Brasil, em relação ao povo preto, foram os estereótipos de todos os tipos, que imputam às pessoas negras características que as colocam em determinado papel social, impedindo assim que estas pessoas possam desenvolver todo seu potencial humano. A

isso chamamos de processo de desumanização.

O **racismo internalizado** subsiste, portanto, no nosso inconsciente, impedindo muitas vezes de reconhecermos em nossas práticas, ações racistas. Estas podem ser explícitas ou veladas, mas, de toda forma, são racistas. Há que se considerar ainda, que tanto a pessoa racista quanto a discriminada podem estar conscientes ou não da prática racista, mas, ainda assim, o ato configura racismo e gera benefício para aquela que foi racista e, no oposto, malefício para quem sofreu o racismo (CFP, 2017).

Se internalizamos as ideias que circulam e reforçam repetidamente os estereótipos atribuídos ao povo preto, nosso olhar já está imbuído desse referencial simbólico, ainda que não reconheçamos isso conscientemente, pois não se trata apenas das ações individuais, mas, antes, são questões que estruturam toda a sociedade brasileira.

PROCEDIMENTOS

Como eu posso, então, ter uma **conduta antirracista**, já que nosso imaginário foi constituído nestes termos? Para assumir uma postura antirracista é necessário, para co meço de conversa, reconhecer as desigualdades raciais e o racismo estrutural. Reconhecer o processo histórico e as políticas de Estado que desumanizaram, marginalizaram e mantiveram esta situação para o povo preto, no Brasil. Para isso, é preciso rever a história contada nas escolas, voltar os olhos para os estudos que denunciam estes processos e evidenciam o racismo estrutural como componente constitutivo da sociedade brasileira.

Por aí, já é possível perceber que se trata de um fenômeno bastante complexo, o que significa que não é simplesmente adotar algumas práticas e já deixaremos de ser racistas. Mas já é um começo, no âmbito individual, reconhecer como expressões cotidianas estão impregnadas de cunho racista e substituí-las por outras com o sentido que se deseja empregar sem usar o termo racista. Modificar hábitos, como os de leitura, incluindo autores negros

e negras no repertório, refletir sobre os espaços em que circula, observando se há pessoas negras e em quais atividades elas estão.

Desnaturalizar o racismo internalizado não é tarefa fácil, mas mais difícil é a pessoa negra passar a vida toda resistindo a todas as violências perpetradas pelo racismo na sua vida e de seus familiares. Se queremos uma sociedade melhor, ser antirracista é tarefa obrigatória para toda e qualquer pessoa da sociedade.

6.

RACISMO E BULLYING SÃO A MESMA COISA?

Não! A lei 13.185, de novembro de 2015 define que bullying é configurado como “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor ou angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”. Por vezes atos de racismo são confundidos com o que chamamos de bullying e aqui nos debruçaremos a explicar o porquê deste fenômeno.

O grande problema dessa falta de delimitação entre essas duas práticas é que ambas minam qualquer possibilidade de discussão sobre problemas sociais muito penosos à nossa existência. O **racismo** perpassa gerações, molda estruturas subjetivas e objetivas de desigualdade, tira a humanidade e coloca em seu lugar a banalidade e indiferença. Ele provoca o **genocídio cultural e físico** de milhões de seres humanos e é algo presente em todos os espaços sociais porque espelha e se organiza sob relações assimétricas de poder. Ele mata vidas, mutila corpos, dilacera sonhos, aniquila perspectivas, reforça a baixa autoestima sobre o que nunca deixaremos de ser, sobre a imagem que nunca deixaremos de carregar: quem somos no mundo e como nossa genética nos moldou.

Racismo institucional, intersubjetivo, objetivo, simbólico, aversivo e estrutural são exemplos de terminologias que contribuem para desnudar relações assimétricas de poder, oriundas de características fenotípicas e que

fazem do conceito **raça** um correspondente direto das clivagens sociais visíveis na sociedade brasileira. Dentre as inúmeras metodologias e chaves analíticas já legitimadas no campo das ciências humanas, pretendemos abordar, nesta breve discussão, **as formas** de perpetuação do racismo no ambiente escolar empregando o “humor” enquanto reduto de um racismo estrutural, o que, nas palavras de Almeida (2019), atua “enquanto estrutura estruturada e estruturante da nossa sociedade”.

Por certo, nossa exposição passa pelo rol das representações produzidas socialmente, as quais atuam na configuração de identidades individuais e de grupos que reagem diretamente às construções perceptivas do eu e do outro. O professor doutor em psicologia Luis Alberto Hanns (2018) explica que a percepção e construção do eu ocorrem, simultaneamente, com a percepção e construção do outro. Esta relação mútua subsidia nossas impressões sobre quais espaços no mundo ocupamos e sobre nossas prospecções de autoestima e autoimagem. Tais edificações, que podemos observar de formas variadas nos indivíduos, são produtos de reagentes concentrados em nossa sociedade. Adentrar nas discussões simbólicas do racismo é observar quais ações são promovidas para a perpetuação de alguns produtos.

Quando falamos de relações raciais, **marginalização e privilégios** se tornam correspondentes diretos numa sociedade racialmente desigual. Portanto, para além de empecilhos materiais, cria-se também, em paralelo, a construção de privilégios, A construção simbólica de barreiras que compõem o imaginário dos indivíduos, e que vão gerar uma explicação, mas não isenção de responsabilidades, frente ao sistema de opressão que aqui nos debruçamos a analisar.

O ambiente escolar é um espaço, em tese, múltiplo. Conforme o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança e adolescente “têm o direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparado para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Os pais enquanto responsáveis diretos destes são obrigados a matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Contudo, não só aqueles, mas a sociedade como um todo, têm a responsabilidade pela tutela destas crianças e adolescentes.

Laços de interação estimulados pelo ambiente escolar se pautam, segundo este documento, pelo espírito de paz, tolerância, dignidade, liberdade, igualdade e solidariedade. Todavia, quando voltamos nosso olhar para os dados sobre as taxas de abandono, evasão escolar, reprovação, aprovação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), percebemos que este ambiente se mostra muito controverso. No Art. 3, do referido documento, por exemplo, consta que,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE, 1990).

Ao compararmos os dados de crianças negras e brancas matriculadas no início do processo de escolarização, perceberemos que esses números se assemelham quase que homogeneamente (THOMAZ, 2019). Contudo ao longo dos anos esta condição se altera de forma considerável, os dados apontam que a população negra é a que mais possui dificuldade em se manter nos bancos escolares. Uma das chaves mais acessadas para a explicação destes dados é a **violência simbólica** sofrida por determinados discentes. Tal violência pode atuar de forma dissimulada, pode existir pela enfatização de algo ou pela extrema ausência (BOURDIEU, 2007). Ela age por meio de representações de reconhecimento, comunicação e diferenciação entre os grupos sociais, subsidiando a manutenção de dominações objetivas e subjetivas. Assemelha-se, portanto ao modo pelo qual o racismo recreativo atua. Segundo Moreira,

Nós raciocinamos por um processo de percepção, classificação e generalização, elementos responsáveis pela criação de esquemas mentais a partir dos quais pessoas e situações são interpretadas. Mais do que meras construções cognitivas, eles possuem conteúdos formados

por representações sociais de diferentes grupos (MOREIRA, 2019, p. 46).

Tanto o conhecimento sobre qual espaço cada indivíduo ocupa no mundo, quanto os arranjos sociais que reproduzem percepções, classificações e generalizações descritos acima, tecem estímulos e obstáculos para diferentes grupos. O processo de formação do Estado brasileiro e da organização das relações sociais (FERNANDES, 1978) se ergueu durante séculos sob os pilares de uma economia, uma política e uma sociedade escravocrata e isso impossibilitou a população negra de ocupar espaços de reconhecimento e diferenciação sociais, propagadas positivamente entre o imaginário coletivo. É sob esta diferença de valores entre a população negra e não negra que o humor atua enquanto reforço dos papéis destinados a cada grupo, em nossa sociedade. Desta forma o **racismo recreativo**,

(...) congrega elementos comuns da produção do humor, como as noções de superioridade, de incongruência, de satisfação de impulsos hostis para reproduzir o mesmo elemento dos discursos manifestos de ódio: a suposta inferioridade constitutiva de pessoas negras, da incapacidade de essas pessoas poderem atuar de forma competente na esfera pública (MOREIRA, 2019, p. 181).

A escola, como vimos, procura ser um veículo de garantias fundamentais, principalmente a crianças e adolescentes. Por conta da obrigatoriedade e da incorporação, em tese indiscriminada, por vezes é o espaço onde os indivíduos mais passam seu tempo. Depois do processo de socialização iniciado no núcleo familiar, a escola se torna um importante espaço de consolidação dos valores, hábitos e comportamentos culturais já estimulados na instituição familiar (AMARAL, 2007). A grande problemática se coloca, justamente, em desmistificar as percepções etnocentradas de valores propagados dentro do primeiro núcleo de socialização, frente a realidade pujante de uma sociedade múltipla e diversa, podendo as mesmas serem estimuladas ou refreadas, no espaço escolar.

Sob o espectro da moralidade, do desenvolvimento mental, social e da dignidade humana cabe aqui problematizar os efeitos do racismo recreati-

vo dentro do ambiente escolar. Segundo Moreira (2019), expressões racistas respaldadas pelos risos, são utilizadas enquanto estratégias para a perpetuação de “imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o *status* cultural e o *status* material dos membros desses grupos” (idem, 2019, p. 30). Ainda, segundo o autor, o uso do humor em nossa sociedade é acessado sistematicamente enquanto artifício de defesa de pessoas brancas para não serem punidas ou repelidas após expressões de hostilidade racial.

O ambiente escolar não foge a esta mesma lógica do uso do humor enquanto “justificativa” de expressões racistas. A falta de mobilização frente a essas ações reforça estereótipos simbólicos de desigualdade que possuem relação direta com a estrutura social. Seus efeitos agem enquanto um delimitador de espaços e papéis inferiorizam uma raça diante de outra e reforçam representações de diferenciação de status culturais que, dentro do ambiente escolar, potencializam as percepções de autoimagem, autoestima e aquisição de conhecimento de forma negativa pela população negra.

As bases do conhecimento passam por uma leitura eurocentrada do saber. A lei 10.639/2003 que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino, juntamente com a luta do Movimento negro e intelectualidades negras, buscam construir pedagogias, didáticas e modificações efetivas no campo educacional para que haja o reconhecimento, a reparação e a valorização da cultura afro-brasileira e africana no Brasil (SILVA T., 2007). Estas alterações contemplam, além de políticas de afirmação, o combate a representações inferiorizadas do povo negro e, portanto, a consciência de que o **racismo recreativo**, por ser compreendido enquanto uma política cultural de “manutenção de arranjos sociais responsáveis pela marginalização de minorias raciais” (MOREIRA, 2019, p. 181), deve ser combatido no ambiente escolar assim como em outras esferas de interação social.

PROCEDIMENTOS

Alcançar o desenvolvimento igualitário e garantir a permanência dos indivíduos no espaço escolar, passa pela identificação de forças contrá-

rias a essa consolidação. Para além de empecilhos estruturais, há a presença de agentes subjetivos que atuam, incessantemente, sobre a população negra. O que nos cabe indagar aqui é: qual a política de ação e combate que cada escola adota frente ao racismo, quando este se apresenta sob a forma de humor?

O documentário “Racismo na escola- Caminhos da Reportagem-TVBrasil” apresenta uma série de medidas tomadas diante de situações racistas. Encontramos, como meio de combate a essas práticas, desde a incorporação de bonecas negras nas brincadeiras dos centros infantis de educação, até processos administrativos instaurados por comissões específicas dentro de universidades. Precisamos promover discussões sobre esta temática, mas é fundamental que, institucionalmente, encontremos caminhos que incorporem mudanças efetivas de ação, seja modificando dinâmicas, ou seja, estabelecendo sanções contra o racismo em todos espaços.

Torna-se necessário trabalhar sobre como a escola, os agentes educacionais, os professores e a comunidade se comportarão frente às diversificadas expressões do racismo. Quando não sabemos como combater isso, quando não estamos comprometidos em construir estratégias para tal, a afirmação que resume tais ações não é mais a do “Sou um racista”, mas sim “sou racista e estou de acordo com tudo que envolve isso”. Numa sociedade racista, somos todos racistas, mas nem todos são coniventes com isso! E aí, o que vai ser?

7. EU ENTENDO QUE A POPULAÇÃO NEGRA É A QUE MAIS POSSUI EMPECILHOS PARA SE MANTER NOS BANCOS ESCOLARES, MAS O QUE EU POSSO FAZER SE ELES NÃO QUEREM ESTAR LÁ?

Para responder esta questão, antes de qualquer coisa, sugerimos a você, leitor, que se permita assumir uma postura crítica frente às interações sociais e aos reflexos de nossas ações no mundo. Isso abrirá caminhos para explorarmos prismas aos quais não estamos, necessariamente, muito habituados. Falaremos, então, um pouco sobre os efeitos da chamada **Síndrome do Impostor** e sobre o efeito da **representatividade** no indivíduo negro

diante do mundo.

Nosso objetivo é apresentar reflexões que ajudem na compreensão de alguns efeitos materiais dos desdobramentos de uma violência simbólica, que se propaga no campo da representatividade coletiva e que conforma as possibilidades individuais. Sendo assim, responder a esta questão exige que coloquemos em xeque o espaço que ocupamos e os estímulos que emitimos. Exige, em muitos casos, identificar quais pactos sociais assinamos diariamente ao não colocarmos nossas ações no campo da crítica. Aqui, também, se coloca a sábia e repetida reflexão do que a gente faz com o que fizeram da gente, no âmbito coletivo e não somente no individual.

Dentro dessa proposta, primeiro discutiremos os efeitos da Síndrome do Impostor. Na sequência falaremos sobre a representatividade e, ao final, perceberemos como unir esses conceitos para promover o encorajamento de indivíduos que apresentam uma *psiquê* fragilizada e, por vezes, com poucos instrumentos para lutar pela alteração de sua própria realidade.

A Síndrome do Impostor corresponde ao sentimento de fraude no qual o indivíduo possui dificuldade em se apropriar do próprio sucesso, ainda que socialmente este tenha passado por processos de legitimação já reconhecidos. Existe ainda a ideia de superestimação da sua real inteligência e competência. Tais sentimentos e percepções de si mesmo, se tornam uma espécie de convicção e, em muitos casos, age como paralisante frente ao rol de possibilidades para aqueles que sofrem desta Síndrome (Matos, 2014).

Muitos sentem os efeitos da chamada Síndrome do Impostor sem ao menos lhes ter passado pela cabeça que o conjunto de significados que direcionam suas práticas refletem percepções e avaliações simbólicas dos espaços sociais e das representações existentes ao seu redor. Isto significa dizer que importa quem ocupa espaços de poder, pois é a partir desta percepção que os indivíduos vislumbram ou não esses horizontes.

Este conceito ganhou força no final da década de 1970, com as discussões feministas. Clauce e Imes (1978) foram pioneiras ao cunharem o termo a partir de um estudo quantitativo com mulheres. Os resultados deram base para teorização do sentimento que as permeava, pois, ainda que

expostas a resultados positivos, atribuíam como justificativa a sorte e habilidades sociais, mas nunca capacidades desenvolvidas por elas mesmas e seu potencial. Segundo as autoras, sentimentos como depressão, falta de confiança e ansiedade generalizada possuíam como referências explicativas a ideia de incapacidade e despreparo para realização de tarefas.

Inadequação é um sentimento constante para aqueles que sofrem da Síndrome do Impostor. Tal conotação se relaciona com os pilares de desigualdade social que, estruturada a partir de narrativas sociais comprometidas em legitimar desigualdades, visualmente perceptíveis, produz no indivíduo efeitos materialmente e subjetivamente negativos. Responder à questão com enfoque no desinteresse dos indivíduos, se torna, assim, algo muito mais complexo do que um mero “não tem o que fazer” ou “não depende de mim”.

Falar em sociedade e individualizar as responsabilidades é algo muito potencializado pelo liberalismo econômico além de ser um protetor do discurso meritocrático. Este discurso ignora as diferenças estruturais e históricas e, ao mesmo tempo, quantifica da mesma forma todas as diferenças individuais. Ou seja, desconsidera-se o âmbito social e enfoca no indivíduo como o único responsável pela sua vida no mundo. Tal pensamento, se muito estimulado, produz a isenção de responsabilidade de um corpo social, pois a justificativa que, normalmente, se apresenta é: “Eu tento, mas eles não querem saber de nada”.

Sob ações que nos impulsionam ou nos retraem existe também a leitura social que confere à representação algo de extrema relevância. O que o silêncio do não dito grita na minha e na sua cara? Bem, a força da representatividade está na possibilidade de identificação dos indivíduos que avalia quais são suas chances de êxito em determinada atividade e verifica o quão parecido em condições os que ocupam espaços de prestígios se assemelham a este (PRAXEDES, 2015). Aqui cabem duas observações centrais dentro de tudo que discutimos neste texto:

- Questões históricas, éticas e políticas das ações humanas, se não levadas em consideração, contribuem para a reprodução de injustiças e desigualdades sociais;

- A representatividade é uma chave explicativa para as possibilidades de desenvolvimento individual. A construção do conjunto de significados que direcionam práticas individuais reflete percepções e avaliações simbólicas dos espaços sociais e das representações existentes no meio.

A partir desses dois pontos, é possível reavaliarmos nossas influências individuais frente ao corpo social e focarmos no que construímos, diariamente, em nosso trabalho. Cavalleiro (1999) demonstra como as relações entre alunos e alunos, alunos e professores e professores e alunos, no espaço escolar, são hierarquicamente organizadas por meio de práticas racistas, produzidas e reproduzidas, na maioria das vezes, no campo do simbólico. Portanto, ainda que professores e alunos não segreguem, oficialmente, alunos/as negros/as, quando comparamos ações, estímulos e avaliações percebe-se nitidamente o oposto.

Tal estudo nos mostra como crianças brancas recebem mais beijos e abraços do que crianças negras, logo nos primeiros anos de alfabetização. A autora visibiliza como as crianças brancas já chegam no espaço escolar exigindo reconhecimento de superioridade racial e como agentes educacionais legitimam este sentimento quando não estão dispostos a discutirem o processo de constituição histórica das relações étnico-raciais no Brasil. O estudo referido nos mostra como os/as alunos/as, após conseguirem realizar alguma atividade solicitada em sala de aula, podem ser divididos entre aqueles que recebem elogios do tipo “ser bom” frente aos que ouvem “estar bom”. O ser e o estar são direcionados de forma diferenciada entre os alunos e esta distinção passa pelas avaliações representativas dos agentes que, se não questionadas e avaliadas de forma crítica, continuarão agindo como motores de expansão e exclusão de pessoas negras na escola.

Quando olhamos apenas para as ações individuais sem termos como plano de fundo a coletividade, perdemos de vista as possibilidades e enxergamos os resultados exponenciais das ações individuais. Quando isto acontece, a única coisa que estamos dispostos a identificar é o quão

isentos de culpa somos frente ao quão culpado o outro é. E, neste caso, nos tornamos, conscientemente, coniventes com as dores que provocamos no outro, inclusive em crianças que ainda não sabem sequer quanto é 1+1.

PROCEDIMENTOS

Por vezes, não compreendemos como é possível não querer apostar em coisas que, como a educação, produz ampliação das possibilidades de ascensão social. Como incitar a transformação se os agentes não se comprometem com ela? Novamente, retorno à identificação de feridas e assimilações que dificultam, diariamente, a percepção de algo se tornar possível. Afinal, além de não enxergar pessoas como eu em determinados espaços, quando me disponho a estar nesses lugares, volto meus olhos ao sentimento de inadequação e não-lugar.

Logo, os incentivos externos chegam até mim de forma diferente da que chegam aos indivíduos que estão do outro lado do espectro. Talvez eu tenha que desconstruir o que se sedimentou, por anos, em minhas avaliações inconscientes da estrutura social e sobre quais perfis são descritos como aptos para o exercício de algo. Talvez a vida seja uma incansável superação para todos e, para mim, seja um incansável questionamento do porquê ainda não desisti ou não aceitei que tais e tais coisas não são para “o meu bico”. Que definitivamente não nasci para isto e que este fato determina minha insegurança paralisante e meu sentimento de fraude e insucesso.

Esse trecho pode ser sobre mim, sobre você ou sobre um aluno seu. Identificar as bases das fragilidades individuais que se organizam a ponto de se tornar uma síndrome, possibilita a adoção de medidas de recuperação ou ao menos de suavização destes sentimentos. Valorizar as representações do **povo preto** e incorporar histórias, intelectuais, cientistas, relatos profissionais, filmes, discussões e tantas outras possibilidades, amplia os horizontes do/a aluno/a negro/a, traz identificação, admiração e motivação. Faz a caminhada ser menos dolorosa e mais possível, mas, para que isto aconteça, é necessário ter em consonância a valorização, o processo de reconhecimento

de uma estrutura racista e de ações que visam reparar a população negra dos danos materiais e simbólicos que esta estrutura continua a reproduzir. E aí, o que vai ser?

8.

O QUE O BRASIL TEM DE ÁFRICA OU EXISTE ÁFRICA NO BRASIL?

Ao propormos a discussão que tem como base a pergunta acima, pretendemos, entre outras coisas, provocar nossos/as leitores/as a pensar a respeito da **formação identitária** do Brasil que, apesar de geralmente exaltar o encontro dos povos indígenas, europeus e africanos em sua base, ao ser analisada mais de perto percebe-se que as narrativas históricas sobre essa formação preservam e valorizam as **bases eurocêntricas** para tal entendimento. Com isso, a participação dos povos indígenas e dos povos do continente africano, quando não é deixada de lado, é menosprezada ou até mesmo não reconhecida.

Atualmente, ao considerarmos o questionamento supracitado, percebemos inúmeras semelhanças entre o Brasil e o continente africano, semelhanças estas que vão desde uma massa territorial, de certa forma parecida (condições climáticas próximas, flora e fauna praticamente complementares), até às vinculações históricas, visto que mais de 50% da população brasileira reconhece em si uma ancestralidade africana. Apesar do número cada vez maior de pessoas que se autodeclaram negras, quando nos perguntamos como África existe no Brasil para além dos **fenótipos**, observamos que a maioria da população brasileira tem dificuldade de responder a este questionamento.

Esta dificuldade se deve ao fato de termos um ensino de história eurocêntrico que diminuiu e/ou estigmatizou o que o Brasil tem de África, fazendo com que haja uma quebra de relacionamento da população brasileira com os elementos africanos em nosso país. A memória coletiva nacional sobre o continente africano ficou fragmentada, deixando-nos somente com resquícios, na maioria das vezes negativos, do continente negro no território nacional. O olhar que prevaleceu está ligado à população africana enquanto escravizados no Brasil. As demais visões sobre o continente africano, sobre-

tudo as visões positivas, foram invisibilizadas, dificultando, portanto, a construção de uma discussão no espaço escolar que aproxime a história do Brasil da história africana.

O eixo de pensamento que vigora no imaginário brasileiro é uma participação da África restrita à comida, dança e religião, o que, vale sinalizar, são práticas e elementos sociais africanos e/ou afro-referenciados (de matriz africana) presentes no Brasil. No entanto, é necessário que se pense a participação africana na construção da identidade nacional para além dessas esferas. Alertamos, porém, para o fato de que não estamos desconsiderando a importância de práticas brasileiras formadas a partir de referências africanas como a capoeira, o samba e outras expressões culturais. Também não é nosso intuito negar a força de trabalho da população negra como importante contributo nacional. O que queremos enfatizar é que focar somente nessas práticas, deixa de fora, por exemplo, toda a força intelectual africana no Brasil.

A intelectualidade negra de África e de seus descendentes possibilitou o desenvolvimento do Brasil como ele é. Nesse momento, faz-se necessário chamar a atenção para uma prática muito comum, em sala de aula, ao trabalhar com a história da África que é a afirmação de que a população africana **contribuiu** para a formação do Brasil. Neste sentido, a fim de desmistificar a ideia sobre o termo, buscamos em um dicionário online a definição da palavra **contribuição** que é a boa vontade de um indivíduo com intenções boas, oferecendo o que sabe ou o que tem para ajudar, sem ter nada em troca (CONTRIBUIÇÃO, 2008).

Compreendemos que a **cultura africana** trazida ao Brasil, por homens e mulheres africanas, nos navios negreiros, disseminou o conhecimento que perpassou gerações e não apenas implantou, de boa vontade sem abuso ou exploração, sua intelectualidade e conhecimentos. Sabemos que muitos dos conhecimentos e manifestações culturais africanas que chegaram até o Brasil, de forma compulsória, tiveram suas raízes de desenvolvimento invisibilizadas, implicando em concepções equivocadas e limitadas acerca dos saberes produzidos em África e dos próprios grupos étnicos que aqui chegaram pelas mãos dos colonizadores europeus.

A invisibilidade do povo e da cultura africana está intimamente ligada à ausência desses conhecimentos nos espaços escolares brasileiros e a desvalorização da ancestralidade africana que, apesar dos processos de marginalização e inferiorização, compõe a sociabilidade brasileira, estando presentes nos mais diversos aspectos da identidade nacional. Vale ressaltar que as expressões culturais e intelectuais dos povos africanos foram desenvolvidas e disseminadas no Brasil, conforme a população negra escravizada aumentava e ocupava, por meio do trabalho forçado e desumano, os espaços do território brasileiro.

Não podemos esquecer de que toda a força física vinha acompanhada pela força intelectual que passou por um processo de **embranquecimento**. Entretanto, essa força intelectual era considerada uma característica intrínseca do homem branco europeu e negada à população africana, considerada como selvagem.

Ressaltamos as inúmeras tentativas, logo após a entrada de teorias darwinistas no Brasil e com a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871) e absorção da mão de obra imigrante, de implementação da **ideologia do branqueamento** em nosso país. Tal ideologia, de forma breve, significaria o processo de eliminação/marginalização da população negra, tanto em aspectos materiais de branqueamento da população brasileira, quanto em questões epistemológicas de apagamento da cultura negra e africana na ordem social. Este processo de marginalização se torna ainda mais visível no pós-abolição em 1888, quando a população negra recém-liberta é menosprezada, por parte do Estado, ao não ser beneficiada por nenhum tipo de política reparatória que visasse a inserção deste grupo na sociedade e no sistema econômico capitalista.

Por outro lado, vemos até mesmo em determinados grupos, o fato da valorização e uma construção na arte de representar a imagem africana no Brasil, na virada do século XIX para o XX, por grupos carnavalescos em Salvador e por comunidades afro-descendentes no Rio de Janeiro (OLIVA, 2009, p.12). Observamos que a forma de visibilizar a história e cultura africana, para estes grupos, era motivo de celebração e de representatividade, dentro da sociedade.

Encontramos também, voltado para o cotidiano, o encontro da *Pequena África*, que se localiza no Rio de Janeiro, uma parte da cidade próxima a Praça 11, habitada por famílias baianas, onde se via o esforço de uma comunidade como um todo em preservar as raízes africanas de escravos alforriados, no período do Brasil Imperial. O lugar foi contemplado com um documentário dirigido por Zózimo Bulbul, em 2002, que mostra um pouco da rotina das famílias que residem no lugar e como elas carregam a ancestralidade em seu cotidiano.

PROCEDIMENTOS

A África está presente no Brasil. Precisamos não só olhar para peles negras, mas também valorizar o que essas pessoas, homens e mulheres da diáspora africana no Brasil, acrescentaram na formação da sociedade brasileira, seja com conhecimentos agrícolas, metalúrgicos, culinários, científicos ou tantos outros. Devemos destacar estes homens e mulheres que carregam sua **ancestralidade** e desenvolvem trabalhos excepcionais que falam da África, que enxergam a África e que são a África.

Nesse processo, com a finalidade de reconhecer o significado e o impacto da produção intelectual negra no Brasil, é de suma importância dar visibilidade a seus/suas protagonistas. Destacados nomes como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora da comissão que elaborou o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 – documento que regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26-A da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma mulher negra que potencializa a luta por **reparar, reconhecer e valorizar** a população negra africana e brasileira e da África, como um todo.

Encontramos também, como já citado, o ator, cineasta, produtor, diretor e roteirista Zózimo Bulbul, nome artístico de Jorge da Silva (1937-2013), que foi um expoente dentro da cinematografia afro-brasileira. Em todos os

seus trabalhos, Zózimo Bulbul preservou, em sua essência, a valorização da cultura negra brasileira e do povo negro, na historiografia do Brasil. Movido por um inconformismo em ver como o povo negro era retratado nas grandes telas, sentiu-se motivado a elaborar e dirigir algo que o valorizasse. Além do trabalho já mencionado (*Pequena África*), sua produção mais conhecida e reconhecida é o filme *Alma no Olho*, no qual é perceptível a grande influência dos movimentos políticos que estavam acontecendo na África e nos EUA. Esta obra, em suma, representa o negro descolado, que estava se livrando das amarras colonialistas. Citamos apenas dois, mas ainda existem diversos nomes, como Lélia Gonzalez, Ruth de Souza, Elza Soares, Carolina Maria de Jesus, Neusa Santos Sousa etc., que poderiam estar em evidência e ganhar espaço tanto na prática docente, por meio de materiais pedagógicos e práticas de ensino, como também no cotidiano da luta antirracista.

Escritores/as, atores, cientistas, matemáticos/as, professores/as, fotógrafos/as, advogados/as, juizes/as, antropólogos/as e tantas outras áreas intelectuais nas quais o corpo negro, o cérebro negro, a cultura negra se encontram presentes e precisam ser reconhecidas e, assim, compor nosso imaginário, ao pensarmos na formação identitária brasileira. Profissionais negros/as estão produzindo, disseminando conhecimento e procurando, a cada dia, estabelecer seu espaço em meio à sociedade brasileira, principalmente, pela construção de uma identidade positivada daquela parcela que formou a nação e que contém em seu gene, a África, e é trabalho - não só, mas principalmente - do/da docente reconhecer isto.

9.

É VERDADE QUE OS AFRICANOS ESCRAVIZAVAM OUTROS AFRICANOS?

A pergunta acima, geralmente, é feita por alunos/as quando trabalhamos com história da população negra no Brasil e/ou cultura africana em sala de aula, ou, por professores/as nos cursos de formação para efetivação da Lei 10.639/2003. Este questionamento serve como exemplo da falta de conhecimento que temos sobre a história da África e o impacto do continente africano na formação do Brasil. Isto nos permite afirmar que, apesar de parte

significativa da história do Brasil estar diretamente vinculada às políticas escravistas que ocorreram em África, existem no imaginário brasileiro inúmeras dúvidas e incoerências sobre a forma de atuação da escravidão no país.

A resposta a esse questionamento necessariamente perpassa a escravidão e suas características e, assim, consideramos importante desenvolvê-la como um conceito que só pode ser explicado em um determinado tempo e espaço, uma vez que essa explicação está diretamente conectada com a sociedade em que está inserida. A **escravidão** como fenômeno histórico, esteve presente na trajetória da humanidade desde a fase final do Neolítico (8000 a.c a 5000 a.c) até períodos mais recentes, como consta em trabalhos e na literatura especializada.

Na historiografia, há muita dificuldade em se obter um consenso quanto à origem da escravidão, sendo produzidas variadas hipóteses. O que temos como consenso acerca desta origem é o que consta na definição do Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (CUNHA, 1986), segundo o qual a palavra *escravo* deriva do latim medieval “*sclavus*”, cuja origem primitiva vem de eslavos, povos que no decorrer dos séculos VIII e IX, foram aprisionados por Carlos Magno e seus sucessores, tornando-os cativos.

Apesar da dificuldade de pesquisar a origem da escravidão como prática social, conceitualmente ela está vinculada ao direito de propriedade de um indivíduo sobre outro, de forma violenta ou não (SILVA, 2003). Como resultado dessas diversas formas de escravização, surge o escravo, indivíduo transformado em cativo, que vive em estado de servidão. No caso da escravidão aplicada à população africana, o tipo de escravidão mais conhecido, o/a negro/a africano/a era visto/a como uma propriedade, isto é, como coisa e isento/a dos valores e direitos atribuídos àqueles/as considerados/as seres humanos. Este fenômeno, responsável pelo funcionamento e eficácia do colonialismo, ocorreu em diversos territórios explorados pelos portugueses, espanhóis e ingleses, do período que vai do século XVI ao XIX. Este tipo de escravidão está relacionado a uma relação de dominador e dominado e sua base está na produção e distribuição de produtos para uma economia mundial, na qual o escravo africano é o mecanismo essencial para a rede

comercial.

Essa escravidão, que foi transformada em uma instituição, cujos escravos desempenham um papel essencial na economia é a mais conhecida no Brasil, contudo, isto não significa que é o mesmo tipo de escravidão realizada pelos povos africanos, pelo menos não em seu início. A escravidão se acomodou ao Estado sob condições radicalmente diferentes. O fato de que tanto os escravos quanto os homens livres faziam trabalhos idênticos era irrelevante; o que importava era a condição do trabalho, ou melhor, em benefício de quem e sob que (ou quem) o controle era conduzido. Nas sociedades escravocratas, o trabalho assalariado era raro e o trabalho escravo era a regra sempre que uma tarefa fosse grande demais para que uma família a conduzisse, sem auxílio. A regra se estendia da agricultura à manufatura e à mineração, e algumas vezes, até mesmo ao comércio e às finanças.

Na África, descreve Lovejoy (2002), a escravidão passou por essa transformação em épocas diferentes e em diferentes proporções. A transformação foi resultado da consolidação de um modo de produção baseado na escravidão, aqui enfatizando a relação entre a organização social, o processo produtivo e os meios pelos quais esta relação foi mantida. De fato, a escravidão era uma atividade que já existia na África antes da chegada dos colonizadores europeus ao continente, por volta do século XV, mas, devemos lembrar que, devido as condições sociais e históricas, podemos categorizar os tipos de escravidão em pelo menos três:

- **Escravidão doméstica:** baseada em estruturas familiares, essa escravidão operava em forma de punições que eram exercidas por conta de dívidas ou até mesmo crimes cometidos em determinada região;
- **Escravidão islâmica:** A partir da disseminação do islamismo, por volta do século VIII, os árabes se deslocaram por meio de acordos comerciais com o intuito de islamizar os ditos “infieis”, assim, apesar dos escravizados serem deslocados para o Oriente Médio, se permitia a volta ao país de origem e a liberdade dos seus primeiros descendentes;

- **Escravidão capitalista:** sem diferenciação de gênero ou faixa etária, homens e mulheres negros africanos eram caracterizados como moedas de troca, sofrendo retirada cruel de sua terra natal e sem direito à volta, se tornando então nas colônias, principalmente nas Américas, instrumentos vivos de trabalho.

Quando tratamos de questionar se os negros – africanos – escravizavam a si mesmos, estamos falando sobre a escravidão que acontecia no continente africano e de suas características específicas, o que configurava uma escravidão de caráter doméstico. Devemos entender que, na África, a cultura é um fator primordial, ainda mais importante é considerarmos que os povos, tribos ou conjuntos familiares eram organizados por **etnias** – um conceito polivalente – que constrói a identidade de um indivíduo tomando como base parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, para além da aparência física (SANTOS; PALOMARES; NORMANDO; QUINTÃO, p.122, 2010).

Como Lovejoy (2002) afirmou, a escravidão que existia nas sociedades africanas não era uma forma de escravidão comum, pois não mudava a **formação social** do local. A escravidão era uma das várias relações de dependência, bem como um instrumento de potencialização do número de pessoas que exerciam a mesma função, aumentando, então, o poder político do indivíduo ou do grupo. Frisamos que é errado colocar a forma de escravidão que acontecia nas sociedades africanas como mais leve ou fraca, mas devemos levar em consideração que ela se diferencia da escravidão que aconteceu com os povos africanos pelas mãos do colonizador europeu. Uma vez que esta escravidão promoveu a retirada dos mesmos de sua nação, ferindo sua cultura e os colocando em condição de inumanidade e sem direito a nada que representasse a dignidade humana do sujeito escravizado nas colônias.

PROCEDIMENTOS

Ao ouvir o questionamento acima, cabe ao docente explicar que a

escravidão é um conceito histórico e que a aplicabilidade desse fenômeno, no continente africano, tem variações de acordo com as condições sociais internas, além de estar sujeito às intervenções externas. Ademais, é fundamental que o/a professor/a faça/m com que os/as alunos/as entendam que a manutenção da afirmação “que africanos escravizavam outros africanos” sem a devida contextualização histórica é uma das formas de enredar esses grupos em discurso de barbárie e não civilidade, uma estratégia comum da perspectiva eurocêntrica para inferiorizar os povos não europeus, além de funcionar como justificativa risória para os processos de violência e dominação sofridos pela população negra sob o regime de escravidão capitalista.

O processo de escravização que ocorria na África é um acontecimento que variava de acordo com a região, cultura e grupos sociais envolvidos nesse processo. É necessária uma análise do contexto histórico e das características específicas devido à tamanha complexidade social, política e cultural. Temos que levar em consideração a relação que existia entre a escravidão e as questões de terra, pois o vasto território que constitui o continente levava a mão-de-obra a ser uma questão essencial para o desenvolvimento econômico-social. Assim, a quantidade de escravos por família determinava a riqueza, e seu posicionamento social era significado de fortalecimento político para o grupo étnico que possuía os escravos.

10.

MAS, SE A GENTE COMPRAR SOMENTE DE PESSOAS NEGRAS, DAÍ NÃO VAI SER O BRANCO QUE VAI SER DISCRIMINADO?

Ao propormos uma avaliação do nosso consumo e chamarmos para a necessidade de se valorizar a produção de afroempreendedores/as – ou seja, a atividade empreendedora realizada por pessoas negras –, alguns tendem a assumir, por vezes, uma postura defensiva e significar a nossa proposta de forma equivocada, a exemplo da pergunta que este texto procura responder. Quando incentivamos um consumo reeducado e direcionado à promoção da circulação de renda entre a população negra, não procuramos propor o boicote generalizado às iniciativas de pessoas brancas. Nossa intenção é, por outro lado, a de promover a inclusão da produção de pessoas

negras no nosso consumo. Em vista disso, não se trata de enxergar essa dinâmica por meio da lógica do “ou”, ou seja, comprar de pessoas brancas ou de pessoas negras, mas sim da lógica do “e”, por exemplo: financiar através do nosso consumo iniciativas da população branca e da população negra.

Assim, para responder questões que seguem essa orientação, ou seja, que partem do pressuposto da **igualdade material** entre as populações branca e negra, é necessário que sejam trabalhados alguns conceitos que nos ajudam a entender o equívoco de formulações como estas, como exemplos deles temos: **racismo institucional** e **estrutural, desigualdade e meritocracia**, entre outros. Adicionalmente, trabalhos investigativos de caráter quantitativo, ou seja, aqueles realizados com considerável contingente de pessoas, como pesquisas do IBGE, IPEA, etc., contribuem enormemente para a construção de uma noção mais clara e real sobre como se desenha o quadro de desigualdades no Brasil e porque estamos tão distantes de uma suposta “discriminação” racial da população branca.

Quando falamos de uma **estrutura social** estamos nos referindo, entre outras coisas, à forma pela qual nossas instituições são organizadas, como se dá a construção das classes sociais, como se conforma a nossa sociabilidade e de como estes processos se dão partindo de uma realidade de desigualdades sociais e raciais. Sejam elas de raça, de classe ou de gênero, as desigualdades caracterizam a forma da estrutura social que vivenciamos, e localizar os grupos raciais dentro dessa estrutura¹ é de suma importância para a presente discussão.

Além disso, indagações como essa podem se conformar enquanto um terreno fértil para a discussão a respeito da relação direta desse fenômeno ao **racismo institucional** e, a partir dela, conseguimos desenvolver, de forma mais concentrada, a maneira pela qual o racismo opera na esfera econômica, que, assim como nos informam as estatísticas, quando não atua negando às pessoas negras posições de reconhecimento e prestígio, as expulsa do mercado de trabalho de modo sistêmico².

1 Vide Cap. II: Desigualdades sociais e racismo no Brasil, In: Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira, 2019.

2 De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), dos 13 milhões de brasileiros desempregados no terceiro trimestre de 2017, 8,3 milhões (63,7%) eram pretos ou pardos (IBGE/PNAD, 2017).

De modo geral, os desdobramentos advindos do debate que com­ põe o racismo institucional são considerados avanços teóricos significativos no campo das relações raciais por demonstrar a incidência do racismo para além dos comportamentos individuais e o expõe enquanto peça fundamen­ tal e constituinte das instituições que regem a nossa sociabilidade, uma vez que é pelas instituições e suas regras, que somos transformados em *sujeitos* (ALMEIDA, 2019).

Assim, se debruçar sob o **afroempreendedorismo**, nesses contex­ tos, significa reconhecer a força da produção intelectual, econômica, cultural, social e política do povo negro e, ao fazer isso, o evidenciamos como mais do que uma estratégia de mercado, uma vez que este se constitui enquanto uma ferramenta de ação e resistência, do povo negro, frente aos ataques do racismo institucional. Por isso, e sob as premissas da representatividade, na quebra do sujeito “universal”, na luta por ocupações diferentes das subalter­ nas nos quadros empresariais e na preocupação com as especificidades do corpo negro é que se amparam os trabalhos desses/as afroempreendedores/ as.

Por essa acepção, na melhor das hipóteses, seria inocência da nossa parte apresentar estratégias como o afroempreendedorismo enquanto “a solução” para a melhoria das condições da população negra dentro do mercado de trabalho. Uma vez evidenciada a incidência do racismo nas ins­ tituições, acabamos por mostrar o seu caráter estrutural (ALMEIDA, 2019), e, com isso, faz-se necessário adotar medidas que rompam com a lógica da meritocracia e que proponham mudanças, também estruturais, para a trans­ formação efetiva do quadro ocupacional da população negra.

A premissa da **meritocracia**, vale a ressalva, baseia-se na exis­ tência e suficiência da **igualdade formal** dos indivíduos (ALMEIDA, 2019) – ou seja, a mesma premissa mobilizada para a construção da pergunta que procuramos desenvolver – e defende que, uma vez que ela esteja garantida cabe, exclusivamente, ao indivíduo, a promoção da alteração da sua **condi­ ção material**. Por isto, sua crueldade ancora-se, principalmente, em seu ca­ ráter a-histórico, pela sublimação da escravidão e dos seus desdobramentos, ainda hoje, tão latentes.

Além disso, perguntas como essa se esquivam da responsabilidade de considerar todo um conjunto de ações promovidas pelo Estado, que atua no sentido de favorecer não só a população branca, mas principalmente suas produções e projetos. Medidas essas que, sob forma de leis, ou seja, dos produtos mais diretos do Estado, atuaram no sentido de limitar e afetar diretamente a condição jurídica e, em conjunto, a condição material da população negra, seja no contexto da escravidão – a exemplo da Lei Feijó (1831); Lei Eusébio de Queiroz (1850); Lei de Terras (1850); Lei do Ventre Livre (1871); Lei do Sexagenário (1885) – ou fora dele, como o Decreto-Lei nº 3.688/1941, conhecido como Lei de Contravenções Penais que traz, em seu artigo 59, o tipo penal de vadiagem, que visava atingir, diretamente, o povo negro.

Assim, ao incentivarmos a valorização dos produtos desenvolvidos a partir do afroempreendedorismo, buscamos, ao mesmo tempo, chamar atenção para a histórica e, ainda presente, desigualdade entre a população branca e negra e evidenciar a necessidade de um consumo reeducado, que não esteja alheio aos projetos políticos que financia.

PROCEDIMENTOS

Reflexões como essas nos levam diretamente ao movimento “não me vejo, não compro”, que ganhou força no Brasil há alguns anos. Entendido como uma expressão do *black money*, esse movimento, propõe o boicote àquelas empresas, produções midiáticas, lojas comerciais e marcas nacionais e internacionais que não demonstrem preocupação em inserir, em seus catálogos, desde produtos até projetos e produções que representem a população negra. É, em suma, uma ação de desaprovação a projetos políticos que empresas e corporações encampam na manutenção da estrutura racial do *status quo*, e não diz respeito simplesmente ao pertencimento racial de seus donos e empregados.

Esse é um exemplo extremamente representativo de um consumo que considera a **dimensão simbólica das trocas** que, apesar de serem mediadas pelo fator pecuniário, não se encerram aí. Os desdobramentos e os efeitos de campanhas publicitárias, de produções midiáticas etc. são, assim,

analisadas pela chave da representatividade e do impacto negativo sobre a população que não se vê representada. Com isso, tem-se como intenção a reflexão sobre um consumo reeducado, no qual se leve em conta a dimensão simbólica das trocas monetárias e considere destinar atenção para as empresas, projetos e ações que são financiados – mesmo que de forma restrita – pelo nosso consumo. Além disso, acreditamos que esse debate se configura como um espaço positivo de ressignificação do termo “mercado negro”. Por isso, propomos o abandono da associação racista de mercados clandestinos e criminosos ao “negro” e, no lugar dela, aplicamos uma noção de mercado negro positivada, na qual seja evidenciada e valorizada a rica e diversa produção desenvolvida pela população negra, responsável pela movimentação de milhões³ na economia brasileira. Tendo como pano de fundo esta ressignificação, é de suma importância reconhecer o protagonismo da população negra no desenvolvimento de uma produção econômica que não se mostre alheia às questões raciais. Pelo contrário, amplamente politizada, procura reestabelecer as relações sociais e raciais que atravessam o mercado.

Torna-se imprescindível, nesse contexto, a apresentação do que estamos chamando de mercado negro, ou seja, as iniciativas e redes afroempreendedoras já construídas que são representadas por coletivos de homens negros e mulheres negras que divulgam, recomendam, indicam, valorizam, e principalmente fazem circular a renda e os trabalhos de outros/as afroempreendedores. Alguns exemplos delas são: a Feira Preta, o Odara, a Think Etnus, o Black Bom dentre outros. Por fim, salientamos mais uma vez, que a proposta do afroempreendedorismo – com a valorização destas produções – não diz respeito à exclusão, mas à promoção e inclusão, visando outra perspectiva da distribuição de renda, que não negue a diversidade e que se posicione de forma atenta e combativa às desigualdades.

3 A Feira Preta, maior evento de afroempreendedorismo da América Latina, é responsável (sozinha) pela movimentação de quatro milhões de reais. Disponível em: < <http://feirapreta.com.br/>> Data de acesso: 09/07/2019.

11.

COMO APOIAR O AFROEMPREENDEDORISMO SEM CAIR NA APROPRIAÇÃO CULTURAL?

Já de início devemos ser honestos e admitir que não procuramos aqui oferecer uma resposta pronta e definitiva para essa questão, muito menos classificar e valorar condutas individuais que têm a apropriação cultural como pano de fundo enquanto aceitáveis ou não – o que não caberia, principalmente, à autora deste texto e nem estaria de acordo com a proposta do grupo e do material como um todo. Evidenciado isso, ao nos lançarmos à empreitada de responder questionamentos como este, temos como principal objetivo instigar uma reflexão sobre a temática e demonstrar, mesmo que de forma introdutória, os aspectos envolvidos nesta problemática a fim de promover o desenvolvimento de uma consciência política, racial e cultural, não só atenta, mas também informada.

Atualmente, a temática da **apropriação cultural** vem tomando espaço em discussões dentro e fora da academia e já foi transformada em alvo de maior destaque também nas redes sociais – sendo a viralização do debate a respeito da utilização do turbante por mulheres brancas, um dos seus maiores exemplos. No entanto, anteriormente, o tema já aparecia, mesmo que indiretamente, em produções da antropologia e da história cultural. Portanto, para responder questões que seguem esta linha é necessário recorrer a uma série de formulações teóricas.

A apropriação cultural pode ser entendida como a apropriação de símbolos, signos, práticas, vestimentas, adornos etc. por grupos que não possuem **ancestralidade** e/ou pertencimento à cultura de determinados povos mas que, ainda assim, se utilizam dela (PINHEIRO, 2015), e fazem isto de modo a atribuir-lhes significados que não contribuem para a luta antirracista e, ao contrário, favorecem a sua invisibilização.

Esse uso indevido recebe críticas por parte daqueles que tiveram suas culturas apropriadas e, neste movimento, estes grupos denunciam o esvaziamento de sentido de seus elementos e práticas culturais – o que se torna ainda mais grave quando as apropriações se remetem à resistência e

ao enfrentamento de povos, historicamente, estigmatizados, violentados e marginalizados. Rosane Borges (2017), pesquisadora da área, defende que “o tema da apropriação cultural só tem sentido quando se coloca em perspectiva o papel de sujeitos na cadeia produtiva da cultura” (BORGES, 2:57s, 2017)⁴. Ou seja, entre outras coisas, como esses agentes produtores de cultura estariam sendo beneficiados ou negligenciados com a transformação da sua produção cultural em mercadoria.

Assim, segundo a pesquisadora, o problema da apropriação cultural estaria, portanto, no apagamento do protagonismo de determinados grupos. Para ela, não se pode dizer, entretanto, que tais bens não possam ser compartilhados, uma vez que “o que faz a cultura seria justamente a reelaboração e a ressignificação” (BORGES, 4:35s, 2017)⁵. Contudo, neste movimento, é necessário que se reconheça o protagonismo de seus sujeitos produtores, processo fundamental para combater as ações de desumanização sofridas por essas populações. Além disso, a autora também chama atenção para a **homogeneização cultural** sofrida pelos países da África em contraponto com os países do continente europeu. Ou seja, enquanto temos bem definido o que é influência italiana, portuguesa, alemã etc., não é feita diferenciação entre as contribuições bantus, sudanesas ou dos demais países africanos que estenderam ao Brasil suas práticas e costumes.

O antropólogo João Baptista (1983) também discorre sobre o tema apontando a proximidade entre a **folclorização** e a apropriação cultural, uma vez que, apesar de se ter considerável receptividade nas camadas médias e altas da sociedade, a *cultura negra* vem sempre acompanhada do exotismo e do folclore, como algo “diferencial”, e os que as abraçam, muitas vezes desavisados de seus significados, apresentam-se como democráticos e “empáticos” àqueles que foram injustiçados. Além disso, o pesquisador destaca como a apropriação está amplamente presente em governos, mercados e na indústria, ou seja, a transformação de elementos culturais em mercadoria, dentro da lógica de produção capitalista, sujeita estes elementos à desagregação de significados visando atender o lucro.

4 Falas retiradas em entrevista concedida pela pesquisadora à jornalista Regina Volpato.

5 Idem.

Dentre as consequências dessa exploração econômica da cultura negra se destaca a adaptação desta aos interesses do capital. Por isto, “as agências, além de se apropriarem de bens culturais, canalizando-os para si como bens econômicos, ainda impõem, direta ou indiretamente, alterações nessas práticas culturais visando adequá-las às exigências de sua plateia ou clientela” (BAPTISTA, 1983, p. 99)

Essas discussões estão correntemente atreladas a processos de **homogeneização cultural**, na **construção de identidades** e, também, ao que, tempos atrás, foi chamado de **aculturação**. Neste sentido, torna-se indispensável que, ao analisarmos este fenômeno, não deixemos de reconhecer o peso do nosso *passado* colonial para a significação e valorização das práticas e elementos culturais envolvidos. Ao fazermos isto, é possível observar que entre a apropriação cultural e os processos supracitados constata-se a insistência da **colonialidade do poder**, ferramenta de dominação que organiza a lógica valorativa da produção e reprodução cultural, bem como classifica socialmente os indivíduos, com base numa hierarquia racial e sexual, ainda ancorada na lógica colonial (WALSH, 2008).

Em contextos como o brasileiro, convenientemente, são acionados aspectos como a ampla miscigenação e o **mito da democracia racial** como justificativas para a adoção de elementos e práticas culturais que, por essa ótica, corresponderiam à cultura brasileira como um todo e não à especificidade da produção cultural de certos povos (BAPTISTA, 1983). Tais justificativas atuam no sentido de mascarar a forma pela qual atua a engenharia social da colonialidade ou melhor, a lógica que, além de orientar a ordem de valorização da produção cultural, distribui desigualmente posições de prestígio e de poder e, assim, contribui para a manutenção da grande gama de desigualdades, (sejam elas sociais, raciais ou de gênero), na medida que se esquivava estrategicamente da responsabilidade de reconhecer como somos assombrados pelos fantasmas do nosso *passado* colonial e de como convivemos num presente desproporcional.

Essa explanação é pertinente quando nós voltamos para a apropriação cultural por atingir um de seus pontos principais: quando indivíduos que são lidos socialmente como brancos, ou seja, aqueles que gozam do privilégio racial, se utilizam de determinados elementos e símbolos culturais de

grupos subalternizados (negros, indígenas, ciganos etc.), se tornando belos, admiráveis, sinônimo de bom gosto etc.. Entretanto, quando utilizados pelos seus próprios povos, o que prevalece são adjetivos como exótico, estranho e aqueles que fazem menção à transgressão e petulância. Este fenômeno é identificado por Baptista (1983) como decorrente do processo de folclorização da cultura negra, processo este que proporcionaria, dentro de uma relação paradoxal e imbrincada, a apropriação da cultura negra e a espoliação do povo negro.

Vale ressaltar que o *status* de *diferente* parece permanecer até mesmo quando pessoas brancas utilizam tais elementos, o que indica que a associação entre determinados símbolos e povos específicos se faz presente, mesmo que essa associação, ainda, se dê, a partir de generalizações e homogeneizações (BAPTISTA, 1983). A diferença está, portanto, na avaliação social que os diferentes grupos raciais vivenciam, ou seja, a forma pela qual são qualificados e têm seus sentidos e significados examinados, fenômeno este embasado na lógica da colonialidade de poder, que, invariavelmente, enaltece a população branca.

Relacionado a isso, outro ponto central da apropriação cultural é a forma pela qual ela se associa com a construção de identidades. A **identidade cultural**, que pode ser entendida como a forma pela qual os indivíduos se reconhecem e se apresentam, e está sistematicamente interligada com a identificação racial, de gênero, de classe, de sexualidade etc (HALL, 2006). Assim, o processo de construção das identidades fragmentadas que se conformam em um sujeito é feito por meio de uma análise pessoal e individual e, também, passa por uma revisão histórica e social dos grupos aos quais o sujeito pertence.

Para a presente discussão, a ancestralidade tem maior relevância, uma vez que ela se vincula à categoria de memória e é central para a formação da identidade racial. Por essa perspectiva, objetos, vestimentas, adereços etc. que fazem menção à ancestralidade africana, estão carregados de sentidos, simbologias e significados e, estes, realizam papel fundamental na formação identitária, seja para os povos que se encontram no continente africano ou em suas diásporas, até porque a ancestralidade, ao se dirigir aos veneráveis, independe do território no qual a população negra esteja alocada

(FELIPE; SOUZA, 2019).

Por isso, com a apropriação cultural, além do já mencionado esvaziamento de sentido, tais elementos, a depender da atribuição dos significados e sentidos utilizados, estão sujeitos à banalização e à vulgarização por serem alocados estrategicamente numa flutuante e nebulosa cultura nacional. Assim, tal fenômeno atua amparando e financiando, mais uma vez, o insistente processo de apagamento da historicidade da cultura africana e afro-brasileira.

PROCEDIMENTOS

Ao se pensar o papel da população não-negra dentro do afroempreendedorismo é indispensável uma reflexão que não desconsidere a associação do trabalho desses/as afroempreendedores/as ao racismo institucional para que, assim, se possa reconhecer seus respectivos projetos não só enquanto propostas econômicas de melhoria da situação da população negra, mas também enquanto programa de ação política e social.

Desde o engajamento nesses projetos à divulgação de afroempreendedores/as, a população branca, ao se inserir nesse ambiente, precisa fazer isso de forma consciente de seus **privilégios raciais**. Neste contexto e de forma a respeitar uma produção cultural que está carregada de significações, entendemos que cabe também a ela reconhecer e lidar com o racismo no Brasil. Por isso, o afroempreendedorismo se sobressai como uma potente **ferramenta pedagógica antirracista** por oferecer a possibilidade de uma educação que combata o racismo, a partir de suas vendas que, apesar de se direcionarem, especialmente, à população negra, não exclui de seu corpo de consumidores a população não negra.

Assim, já em tom de retomada, propomos que ao se ater ao tema, sejam considerados alguns pontos que pelas nossas análises são considerados centrais: o esvaziamento de sentido de elementos culturais, a localização da população negra na cadeia de produção de cultura e, por fim, o destino dos lucros dessas produções, ou seja, quem está lucrando com uma produção que tem como protagonista a população negra.

Por fim, salientamos que esse espaço se configura enquanto um terreno fértil para ações desse feito, por evidenciarem justamente os aspectos simbólicos das trocas que ultrapassam a esfera monetária, sendo possível, assim, reflexões mais conscientes e informadas sobre as atribuições de sentidos que determinado elemento cultural recebe dentro de todas as Áfricas e em suas diásporas. É indispensável, portanto, que a população branca se reconheça enquanto tal, a partir da construção de uma identidade que não banalize a **luta antirracista**, o que significa, principalmente, entender seu privilégio racial e o que se obtém por meio dele, para que passe a perceber que apenas não realizar ações racistas não é o suficiente para uma luta antirracista, luta esta que não deveria recair unicamente sob os ombros da população negra.

FECHANDO A CONVERSA

Construir os caminhos para valorizar os sujeitos socialmente, não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar que esta diferença foi produzida, historicamente, e quais são os jogos de poder estabelecidos por ela. Silva (2007) nos alerta para o fato de que a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas não podemos afirmar o mesmo sobre a diversidade cultural. Para este autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, em vez disso, ela é um processo conduzido pelas relações de poder constitutivo da sociedade que estabelece o “outro” diferente do “eu” e o “eu” diferente do “outro”, como uma forma de exclusão e marginalização.

Para Jovchelovitch (2008), o potencial emancipatório de reconhecer as diversas lógicas de saberes, demanda, necessariamente, o reconhecimento e valorização dos múltiplos sociais relacionados, transformando as narrativas únicas, geralmente centradas no “eu” ou no “outro”, em narrativas centradas no “eu” e no “outro” em relações valorativas, constituindo o “nós”. Assim, o trabalho com a história e cultura afro-brasileira, no espaço escolar, agrega novas formas de ver a população brasileira.

Ao revisitar a história do Brasil, com o intuito de problematizar e

construir narrativas que permitam uma construção valorativa da identidade do negro brasileiro, é necessário lembrar que as narrativas nos ensinam as histórias, os saberes pelas quais vivemos e, ao mesmo tempo, meios para refletir, questionar e criticar nossa herança histórica. Podemos postular que a Lei 10.639/2003 aponta para a necessidade de construção da história do mundo, na formação dos docentes. Meneses (2007) argumenta que se trata da (re)construção de uma “outra” história que considere não só a perspectiva eurocêntrica dominante, mas amplie as possibilidades de conhecimento inseridos no currículo escolar.

Para o entendimento da história econômica, política e cultural do Brasil é necessário consultar a história e a cultura africana. Sem estes elementos se constrói uma história parcial, distorcida e promotora de racismo. A razão que justifica a exclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana dos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino é o racismo. Esta exclusão é uma dentre as várias demonstrações de racismo em relação à população negra. Ela produz a eliminação simbólica do afro-brasileiro e africano e da história nacional (FELIPE, 2009).

Uma das motivações de pesquisadores, pesquisadoras e docentes brasileiros para estudar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana é a ausência de sistematização e veiculação das informações relacionadas ao continente africano. Serrano e Waldman (2007) afirmam que esta lacuna é evidente tanto na ausência pura e simples de uma visão realista sobre o continente africano quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa que lhe é impingida.

Não seria demasiado afirmar que a visão distorcida sobre o continente africano e sua população associa-se à exclusão de uma parcela ponderável da população brasileira do pleno exercício de seus direitos como cidadãos, exclusão que recai de forma marcante sobre os afrodescendentes. As perspectivas excludentes desmerecem um legado extremamente valioso, responsável por inúmeros valores civilizatórios. Apesar da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não terem a devida atenção por parte dos historiadores brasileiros que deveriam inserir esta discussão como uma das prioridades para compreender a formação de nosso país, a Lei 10.639/2003 determina que temáticas relacionadas ao continente africano e à população

afro-brasileira sejam ensinadas na educação básica.

Neste sentido, a África, seus povos e suas culturas tornaram-se foco de interesse para os profissionais da educação, os quais necessitam de capacitação para perceber que a constituição da história de um povo passa a dimensão do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e culturais, em que o discurso hegemônico hierarquiza e inferioriza o discurso do “outro”.

SÍMBOLOS ADINKRA



UNIVERSO



ENERGIA



CRIATIVIDADE



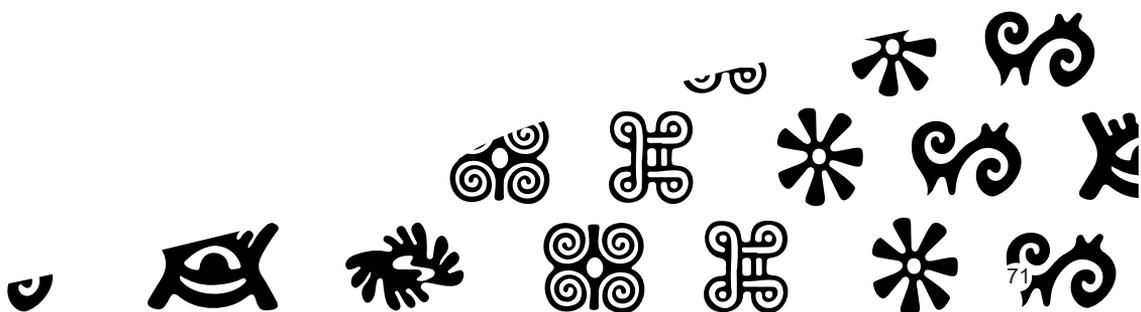
PACIFICAÇÃO



PAZ



FORÇA



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo Ed. Pólen, 2019.

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação** - Natal, RN: EDUFRRN, 2007.

BAPTISTA, João. Negro e cultura negra no Brasil atual. 44º Congresso Nacional de Americanistas (Manchester). **Revista de Antropologia**, 1983.

BARROSO, Luís Roberto. **Cotas raciais são legítimas com parâmetros razoáveis**, 2012. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-abr-25/politica-cotas-raciais-legitima-parametros-razoaveis>> Acesso em: 07/10/2019.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Tradução de Celso Castro – Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES, Rosane. **Racismo, cotas e apropriação cultural com Rosane Borges**, In: Regina Volpato – YouTube, 2017. (24m:21s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=laVk5Ck84zE&t=920s>> Acesso em: 25/07/2019.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli.- São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei no 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de combate à intimidação sistemática (Bullying). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 01 de set. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 de set. 2019.

CARVALHO, Lílian Amorim. 15 anos da Lei 10.639/2003: Temas, conceitos e dilemas. In: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019, p.11-32.

CAVALLEIRO, Eliane. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999.

CHAVES, Eliane. O racismo contra o negro e a aprendizagem cultural. **Rev. Brus. Cresc. Desenv. Human.**, São Paulo 13(2) 11-19, 2003.

CLANCE, Pauline Rose e IMES, Suzanne Ament. The impostor phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. **Psychotherapy: theory, research and practice**. v. 15, Atlanta, Georgia, 1978.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf> Acesso em: 06/01/2019.

CONTRIBUIÇÃO. **Dicionário InFormal**: dicionário online de português. 01 set. 2008. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/contribui%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 28/07/2019.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRUZ, Victoria Santa. **Me Gritaron Negra**. Poema. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>> Acessado em: 28/07/2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Revista de Ciências Sociais**. Vol. 10, n.1, p. 25-40, jan-jun.2005.

FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019.

FELIPE, Delton Aparecido. Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. 152 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Educação**, v. 35, n. 2, p. 208-216, 2012.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3º ed., vol. 2. São Paulo, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal – 51ª ed. rev. – São Paulo: Global, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. [Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira]. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A editora. 10ª edição, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOVEJOY, Paul. A Escravidão na África: Uma História e suas Transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATOS, Patrícia Andréa Victorino Camargo de. Síndrome do impostor e auto eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração.

2014. **Dissertação** (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial. In GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 23-37.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo Ed. Pólen, 2019.

MOREIRA, Liege Torresan. A escola como um campo de poder e o ensino de história e cultura afro-brasileiro e africana *In*: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Mondrian Ed, 2019, p.113-130.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra** – Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo social** - Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**. Ano I, n.4. fev. 2009.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**, v. 120, p. 65-96, 2008.

PEQUENA África. Direção: Bulbul, Zózimo. (14min). Rio de Janeiro, 2002.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade e identificação: abordagem histórica conceitual. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTA-

TÍSTICA. **Características Étnico-raciais da População:** Classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 21/07/2019.

PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. Negritude, apropriação cultural e a “crise conceitual” das identidades na modernidade. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria de Pierre Bourdieu**. Série caminhos da formação docente. São Paulo: Loyola, 2015.

SAID, Eduard W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. [tradução de Tomás Rosa Bueno]. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**. vol.15, no.3, p. 121-124, 2010.

SANTOS, Lucas Vinicius da Silva.; FELIPE, Delton Aparecido. A Lei 10.639/2003 e os Direitos Humanos: Reafirmando a dignidade da população negra brasileira. *In*: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais:** estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019, p. 75-94.

SANTOS, Lucas Vinicius da Silva; FELIPE, Delton Aparecido. Pacote anticrime? Não, pacote anti-negro: a luta pela dignidade humana da pessoa negra no sistema penal brasileiro. *In*: PRIORI, Angelo. SILVA, Eliane Cristina da; PEREIRA, José Márcio. Cidadania, violência e direitos humanos. Anais do I Colóquio Internacional de Direitos Humanos e Políticas de Memória. Maringá, PR : edições Diálogos, 2019 SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de direito constitucional**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d’África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. A manilha e o libambo. **A escravidão na África de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, ano XXX, n. 03, p.489-506, Porto

Alegre, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Ana Paula, FELIPE Delton; História da África e o povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Mondrian, editora gráfica. Maringá, 2019.

THOMAZ, Daniara; COSTA, Hilton. Desigualdade Social e Racismo no Brasil. In: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, 2008.



AS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA SE CONCENTRAM EM AÇÕES QUE QUESTIONAM AS MATRIZES DE PENSAMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA A PROPAGAÇÃO DO RACISMO E FORNECER SUBSÍDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É O PRINCIPAL OBJETIVO DESSE LIVRO.



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Secretaria de Educação, Tecnologia e Gestão Escolar



universidade
sem fronteiras

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-98613-24-9



9 788588 613249