

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PEDAGOGIA BILÍNGUE PORTUGUÊS/LIBRAS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

LUCIANA MARTINS G. VERÍSSIMO

**RAÍZES AFRICANAS: O IMPACTO DA LEI Nº 10.639 NAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)**

APARECIDA DE GOIÂNIA
2021



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Luciana Martins Golveia Veríssimo

Matrícula: 20171090080011

Título do Trabalho: RAÍZES AFRICANAS: O IMPACTO DA LEI Nº 10.639 NAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

_____, Aparecida de Goiânia, 23/07/2021.
Local Data

Luciana Martins Golveia Veríssimo
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

LUCIANA MARTINS G. VERÍSSIMO

**RAÍZES AFRICANAS: O IMPACTO DA LEI Nº 10.639 NAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)**

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Aparecida de Goiânia, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia Bilíngue.

Orientador: Prof. Me. Carlos Marcelo M. Carvalho

APARECIDA DE GOIÂNIA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V517 Veríssimo, Luciana Martins Golveia.
Raízes africanas: o impacto da Lei Nº 10.639 nas propostas pedagógicas das escolas de ensino fundamental de Aparecida de Goiânia (GO). / Luciana Martins Golveia Veríssimo. - Aparecida de Goiânia, 2021. 80 f.

Orientador: Ms. Carlos Marcelo Martins Carvalho.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2021.

1. Propostas Pedagógicas. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 305.896081

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto – CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

Termo de Aprovação

LUCIANA MARTINS GOLVEIA VERISSIMO

RAÍZES AFRICANAS: O IMPACTO DA LEI N° 10.639 NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação do Prof. Carlos Marcelos Martins Carvalho.

Aprovado em 12 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. CARLOS MARCELO MARTINS CARVALHO

Presidente da banca / Orientador(a)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR

Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Dra. JAQUELINE PEREIRA DE OLIVEIRA VILAS BOAS

Membro Externo

Universidade Federal de Goiás - UFG

Aparecida de Goiânia – GO

2021

Documento assinado eletronicamente por:

- **João Ferreira de Araujo Junior**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 09/08/2021 16:24:59.
- **Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas**, JAQUELINE PEREIRA DE OLIVEIRA VILASBOAS - VISITANTE - UFG (01567601000143), em 09/08/2021 11:20:35.
- **Carlos Marcelo Martins Carvalho**, PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO-SUBSTITUTO, em 09/08/2021 09:52:18.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 07/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 188204

Código de Autenticação: af90da02cc



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5958 (ramal: 5985)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a oportunidade de permanecer viva em um momento tenso da pandemia da covid-19.

A meu esposo, Eliazar Veríssimo, que foi meu maior incentivador quando decidi retomar meus estudos.

A meu orientador, Prof. Me. Carlos Marcelo Martins Carvalho, a quem tenho profundo respeito e admiração, por seu profissionalismo e pelo modo responsável como conduziu as orientações. Obrigada pelas sugestões e pela leitura crítica que teve como resultado o presente estudo.

“Todo bom professor sabe que ele sempre tem muito que aprender com seus alunos.” (BRANDÃO; FREIRE, 2005, p. 63).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral verificar se as escolas de ensino fundamental, nas séries iniciais de Aparecida de Goiânia (GO), cumprem o que determina a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para verificar se essa normativa lei tem sido cumprida nas práticas pedagógicas das escolas de ensino fundamental, nas séries iniciais, foi necessário percorrer alguns caminhos para se chegar a uma resposta para a pergunta proposta durante a investigação. Na primeira parte da pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em que foram feitos estudos a partir de um referencial teórico desde o tráfico internacional de africanos para o Brasil até a criação da lei. Posteriormente, foram realizadas análises documentais dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de duas instituições de ensino selecionadas, com a finalidade de entender se as propostas pedagógicas analisadas cumprem o que determina a norma. O resultado aponta que a educação ainda precisa de muitos avanços no que se refere à temática racial.

Palavras-chave: Propostas Pedagógicas. Lei nº 10.639/2003. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study had as a general objective to verify whether elementary schools, in the initial grades of Aparecida de Goiânia (GO), comply with what is determined by Law No. 10.639/2003, which amends Law No. 9394/1996, to include in the official curriculum from the Education Network the mandatory theme "Afro-Brazilian History and Culture". To verify whether this normative law has been complied with in the pedagogical practices of elementary schools, in the early grades, it was necessary to go through some paths to arrive at an answer to the question proposed during the investigation. In the first part of the research, a bibliographic research was carried out in which studies were carried out from a theoretical framework from the international traffic of Africans to Brazil to the creation of the law, documentary analysis of the Pedagogical Political Projects (PPPs) of two selected educational institutions, in order to understand if the pedagogical proposals are smoothed meet what is determined by the standard. The result points out that education still needs many advances with regard to racial issues.

Keywords: Pedagogical Practices. Law nº 10639/2003. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PANORAMA HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	14
2.1 Diáspora africana	14
2.2 Racismo no Brasil colônia.....	16
2.3 As leis do Império e o sistema escravista.....	19
2.3.1 A Lei Feijó.....	20
2.3.2 A Lei Eusébio de Queirós.....	21
2.3.3 A Lei do Sexagenário.....	22
2.3.4 A Lei do Ventre Livre.....	23
2.3.5 A Lei Áurea.....	24
3 NOVAS LUTAS, OUTROS DESAFIOS: E O RACISMO CONTINUA	27
3.1 Teorias racistas	27
3.2 Eugenia x ciência	29
3.3 Movimento de resistência.....	32
3.4 O mito da democracia racial.....	35
3.5 Ações do movimento negro e as respostas afirmativas das leis	38
3.5.1 Movimento negro.....	38
3.5.2 A Revolta da Vacina.....	40
3.5.3 A Revolta da Chibata.....	42
3.5.4 O movimento negro no século XX.....	44
3.6 As leis que reconhecem e criminalizam o racismo	47
3.6.1 A Lei nº 1.390/1951: a Lei Afonso Arinos.....	47
3.6.2 Lei nº 7.716/1989: Lei Caó.....	49
4 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO.....	52
4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	52
4.2 A Lei nº 10.639/2003	53
4.3 A Lei nº 11.645/2008	55
4.4 Ensino fundamental e a temática racial	56
4.5 O Projeto Político Pedagógico: contextualizando o objeto de pesquisa	57

4.5.1 O Projeto Político Pedagógico e sua funcionalidade.....	58
4.5.2 Caracterização da Escola (A).....	60
4.5.2.1 <i>As questões étnico-raciais e a formação continuada do docente.....</i>	<i>60</i>
4.5.2.2 <i>A proposta pedagógica e as questões étnico-raciais.....</i>	<i>61</i>
4.5.3 Caracterização da Escola (B).....	62
4.5.3.1 <i>As questões étnicas raciais e a formação continuada do docente.....</i>	<i>64</i>
4.5.3.2 <i>A proposta pedagógica e as questões étnico-raciais.....</i>	<i>65</i>
4.6 Análise dos resultados	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

Tem se tornado comum nos depararmos com noticiários repletos de violência e assassinatos. No Brasil, o mais preocupante, contudo, é que a grande maioria dos crimes é cometida contra pessoas negras e de baixo poder aquisitivo. É preciso que se entenda que o Estado, ao longo dos anos, tem se omitido no sentido de promover políticas públicas que garantam direitos e oportunidades iguais a todos os cidadãos. Essa omissão não é algo novo e, em se tratando do povo afrodescendente, podemos afirmar que a exclusão vem desde o Brasil colônia.

Este trabalho traz informações históricas importantes para situar o leitor acerca da urgência de se romper definitivamente com os elos que nos unem (mesmo que involuntariamente) ao racismo. A discriminação racial fez com que negros e negras, em diferentes momentos da história, fossem marginalizados, torturados, discriminados, excluídos e até mesmo assassinados. Não é exagero afirmar que a própria Lei Áurea potencializou a marginalização das pessoas afrodescendentes.

Além disso, o estudo aponta dados que confirmam essas ações e mostra passo a passo que o racismo tem sido o grande responsável pelas práticas excludentes do povo negro no Brasil. A falta de conhecimento do contexto histórico da diáspora africana e do modo como essas pessoas foram traficadas para terras estrangeiras é comum na sociedade brasileira. Isso atesta a pouca importância dada aos protagonistas de sua construção.

A situação se agrava em decorrência do silêncio da educação no que se refere ao estudo da cultura africana e dos afrodescendentes no ambiente escolar e justifica o porquê de muitos alunos e alunas que concluíram o ensino fundamental e médio em anos que antecederam a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que 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” –, quase nada saberem a respeito da história de nossos antepassados (BRASIL, 1996, 2003).

Sob esse aspecto, Oliva (2003) explica que essa é uma medida justa, tardia e difícil de ser implementada, pois muitos professores formados ou em formação, com raras exceções, nunca tiveram contato com disciplinas específicas sobre História da África. Tal afirmação foi feita no ano em que a Lei nº 10.639 foi promulgada, desse modo, entende-se que docentes ensinavam o que aprendiam durante o ensino

fundamental e médio. Na maioria dos casos, o conteúdo acessado advinha de uma história fragmentada, com poucos elementos históricos, incapaz de trazer um entendimento abrangente sobre a barbárie da escravização negra e indígena ocorrida no passado.

Sendo assim, a realização deste trabalho nos possibilitou entender a urgência da aplicabilidade Lei nº 10.639/2003 nas práticas propostas pedagógicas de duas escolas de nível fundamental da cidade de Aparecida de Goiânia (GO). Como motivação para pesquisa, julgo importante dizer que sou casada com um afrodescendente, bisneto de um africano escravizado no Brasil, que, mesmo tendo ensino médio completo e uma ancestralidade africana, não conhece detalhadamente sua história e a cultura de seus antepassados, nem sabe, por exemplo, os fatos históricos que culminaram na diáspora africana e como se deu o processo de criação da Lei Áurea.

De acordo com Prudente (2020), 54% da população brasileira é composta por pessoas negras, o que reforça ainda mais a justificativa de se investigar a importância do cumprimento desse preceito, uma conquista do movimento negro que, durante mais de um século, teve sua cultura e sua história anuladas nos currículos escolares. Diante do exposto, faz-se necessário investigar se as instituições de ensino, após mais de 17 anos da promulgação da referida lei, têm cumprido sua determinação no que se refere às questões que envolvem o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas propostas pedagógicas. De modo geral, verifica-se que o fato de existir uma lei não é fator determinante para que se garanta seu cumprimento.

Nesse sentido, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral apresentar uma resposta à seguinte pergunta: As escolas de ensino fundamental, nas séries iniciais de Aparecida de Goiânia, cumprem o que determina a Lei nº10.639/2003? Posteriormente, buscamos de modo específico, a partir dos resultados obtidos na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das instituições de ensino pesquisadas, trazer uma compreensão de como a temática racial é destacada nos respectivos documentos.

Esta pesquisa, dividida em cinco seções, classifica-se como bibliográfica, documental e qualitativa. Após esta parte introdutória, apresentamos, no capítulo 2, um estudo bibliográfico a fim de conhecer os acontecimentos históricos desde a diáspora africana até os dias atuais, qual impacto da aplicabilidade da referida lei e ao mesmo tempo entender o porquê da anulação do povo negro no contexto social

político, econômico e educacional ao longo da História do Brasil. Para tanto, selecionamos autores considerados autoridades no assunto, como Kabengele Munanga, Inayá Bittencourt Silva, Silvio Almeida, dentre outros.

No capítulo 3, tratamos de duas escolas públicas de ensino fundamental no Município de Aparecida de Goiânia. Para preservar o direito de sigilo das instituições não divulgaremos o nome das escolas pesquisadas e nem nome de profissionais que trabalham nas respectivas instituições de ensino. Desse modo nos referiremos a cada uma delas como escola A e escola B. A partir do contato feito com a direção de ambas as instituições de ensino, via WhatsApp, expomos nosso projeto de pesquisa e solicitamos às respectivas diretoras que nos disponibilizassem o PPP, documento essencial para dar seguimento à investigação proposta que descreve o planejamento pedagógico e a filosofia da escola. Conversamos individualmente com uma das diretoras e fomos prontamente atendidos em nossa solicitação e, com os documentos em mãos, demos continuidade à pesquisa.

No capítulo 4, fizemos uma análise documental das informações contidas no Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas pesquisadas para entender se essas instituições de ensino fundamental do Município de Aparecida cumprem a determinação da lei. Para se chegar a uma resposta satisfatória, verificamos como esses estudos aparecem nas práticas pedagógicas das escolas analisadas, se há um detalhamento nas atividades, se as questões étnico-raciais aparecem de forma objetiva e reafirmem a importância da valorização das diferentes culturas, se existem projetos pedagógicos voltados a essas questões e, por fim, se há o compromisso com uma educação antirracista.

Diante dessas questões, partimos da hipótese de que a ausência de práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais é uma resposta não apenas da falta de comprometimento com o que determina a lei, mas, acima de tudo, de uma afirmação de que a Lei nº 10.639 existe apenas para brasileiro ver. Ainda nesse capítulo discutimos os dados coletados e exibimos debates técnicos do trabalho, as limitações da pesquisa e as possíveis propostas para futuros trabalhos.

2 PANORAMA HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Este capítulo traz um breve histórico sobre a diáspora africana e o racismo no Brasil colônia, além de fazer um apanhado acerca das principais leis elaboradas durante o Império. Dentre elas, destaca-se a Lei Áurea e todas as suas limitações, evidenciando a falta de ações para melhorar a vida dos libertos. No decorrer desse retrato, verificamos, também, o modo como o povo negro foi obrigado a se deslocar de seu continente para ser escravizado e tratado como mercadoria por proprietários de terra.

2.1 Diáspora africana

A diáspora africana não foi um fenômeno isolado ocorrido na história da humanidade. Registros históricos apontam a existência de uma dispersão de outros povos em tempos diferentes, como, por exemplo, nas diásporas judaica, armênic, grega, russa e etc. Para que tenhamos um entendimento amplo sobre essa temática, é necessário compreender que, mesmo que o termo “diáspora” não apareça de forma literal nas escrituras sagradas, existem registros da dispersão do povo judeu motivada pelo temor aos caldeus.

De acordo com Santos (2008), diáspora é o deslocamento forçado ou não de um povo para determinado país ou continente por diferentes razões. O mais importante é termos em mente que, no Brasil, a dispersão africana foi uma migração forçada, imposta por outros africanos, haja vista que as guerras no continente africano eram cada vez mais impulsionadas por consequência das epidemias e das péssimas condições de vida da população.

Esse contexto de revoltas culminava no tráfico humano. Logo, homens, mulheres e crianças saudáveis de diferentes países da África eram capturados e vendidos para outros continentes, para fins escravistas. Segundo Munanga (2009), a venda se dava por etapas. A primeira delas, obviamente, era a captura; em seguida, vinha o penoso deslocamento, quando ficavam armazenados até a chegada dos navios; depois, havia uma embarcação para seguir a viagem; e, por último, o desembarque e novamente o armazenamento até o momento da venda.

Homens e mulheres capturados eram arrancados de suas famílias, de sua terra natal e traficados para outro continente, sem nenhuma esperança de retorno. Uma

numerosa quantidade de africanos de língua e países distintos era colocada na mesma embarcação. Marques (2019) ressalta que, durante esse comércio humano, mais de 11 milhões cruzaram o Oceano Atlântico e 5 milhões tiveram como destino o Brasil. Um número expressivo se comparado ao de cativos enviados para outras nações.

Essa significativa quantidade de africanos que cruzaram o Atlântico, nos denominados navios negreiros, conforme explicado, eram transportados em péssimas condições. Depois de embarcados, seguiam longas viagens que duravam dias e até meses. Muitos prisioneiros adquiriam várias doenças em decorrência do modo insalubre como eram levados, boa parte não resistia à penosa viagem e morriam. Calcula-se que a porcentagem de mortos pode ter alcançado a marca de 30% dos embarcados, “[...] no tráfego do Oceano Índico para os países árabes e para o Extremo Oriente, a mortalidade foi muito grande. Estima-se algo em torno de cinco milhões de africanos, entre os anos de 650 e 1900” (MUNANGA, 2009, p. 81).

Esses óbitos, em termos gerais, revelam que as condições oferecidas aos cativos eram subumanas, potencializando ainda mais o contexto de crueldade. A alta mortalidade durante o infame tráfego preocupou os traficantes, que tiveram uma perda significativa nos lucros. Os prisioneiros que pisaram em solo brasileiro estavam condenados a trabalhar sob regime escravista nas lavouras de cana-de-açúcar e também na extração do ouro.

O português colonizador tinha desprezo por serviços braçais, e a escravização atendia a seus interesses, principalmente, econômicos. Junior (2015) pontua que a principal atividade econômica na América portuguesa era advinda da mão de obra escrava, como, por exemplo, a agromanufatura açucareira nordestina e a extração de metais preciosos.

O capitalismo se desenvolvia na América Central, e a força do trabalho escravo gerava mais riquezas para a Coroa portuguesa, pois, além de escravizar, também traficavam negros africanos. Desse modo, a Coroa tinha seus lucros duplamente ampliados e as potências europeias acumulavam cada vez mais riquezas.

As atividades comerciais eram impulsionadas pelo tráfego de africanos, sendo este o esteio de todo crescimento econômico. Conforme Vicentine, Ribeira e Pereira (2013), seria um erro afirmar um número exato de pessoas desembarcadas nos portos brasileiros, pois não havia um sistema de registros de contagem que apontasse com precisão essa quantidade. Pode-se dizer que, apesar de muitas perdas humanas,

como já dissemos, a quantidade de negros trazidos para o território brasileiro era bastante numerosa e intensificou-se ainda mais em 1822, quando o Brasil conquistou sua independência.

De acordo com Bezerra (2020), esse tráfego transatlântico, especialmente para o Brasil, só teve fim por pressão dos ingleses, que exigiam o fim dessa prática.

2.2 Racismo no Brasil colônia

Estudar a escravização do povo africano no Brasil é um elemento essencial para entender nossa história. Esse estudo possibilita uma compreensão dos porquês das reivindicações do movimento negro ao longo do tempo pós-abolição. Abrimos um parêntese para explicar que, apesar da escravidão dos africanos no Brasil ser uma vergonhosa tragédia histórica, existiu paralelamente a mesma prática em relação aos povos indígenas.

Dessa forma, abordamos questões que apontam caminhos que fizeram com que a escravidão negra no Brasil deixasse marcas tão profundas na sociedade brasileira. Ao falarmos de forma resumida, não pretendemos, aqui, diminuir a gravidade da barbárie que foi a escravização dos povos indígenas, por entendermos que isso está diretamente ligado ao preconceito racial que abriu caminho para que se estabelecesse esse processo de exploração da mão de obra negra no Brasil.

De acordo com Donato (2005), os estrangeiros, ao desembarcarem em terras brasileiras, não escravizaram de imediato os nativos. Os indígenas trabalharam na extração do pau-brasil em troca de objetos que não lhes eram comuns, como missangas, retalhos coloridos, vidros e outros. Mas todo esse contexto mudou a partir do final de 1532 quando Dom João III decidiu colonizar o Brasil.

A partir da colonização foi implantado um regime escravo no país. Indígenas eram obrigados a trabalhar na exploração do pau-brasil e nas lavouras de cana-de-açúcar. Conforme Pinsky (1992), cerca de 300 mil indígenas foram aprisionados e escravizados. Os colonizadores procuravam legitimar a escravidão indígena com a argumentação de que se tratavam de bárbaros. Assim, uma verdadeira caça começou a existir, culminando em um processo marcado pelo horror, pela violência e pelo extermínio de povos indígenas.

Segundo Donato (2005), não é possível ter um número exato de indígenas exterminados, porém, supõe-se que a marca chegou a alcançar 500.000 vidas. “A

caça ao escravo, conduzida por entreditas e bandeirantes, levou a destruição ao mundo indígena. Em 1600, já não haviam tupinambás organizados em tribos.” (DONATO, 2005, p. 53).

Com a chegada dos jesuítas em 1549, começou a surgir polêmicas no tocante à escravização de indígenas. Os religiosos enxergavam os nativos como um ser puro e com possibilidades de integração na sociedade. Iniciou-se, então, o processo de catequização dos indígenas, assim, só poderiam ser escravizados os nativos que não aceitassem a catequização ou fizessem ataques aos colonizadores. Do ponto de vista da igreja, no caso de ataques às colônias ou negação da religião católica romana, poderiam haver as chamadas “guerras justas”.

Do século XVI ao XIX, esses ‘índios bravos’ não apenas defendiam seus territórios, desafiando a expansão territorial portuguesa, como ainda fazia incursões guerreiras sobre regiões já ocupadas. Contra eles, eram enviadas bandeiras, expedições armadas que, além dos metais preciosos buscavam principalmente índios que seriam vendidos como escravos. (ALMEIDA, 2010, p. 47).

Nessa citação é possível entender que a resistência desses nativos brasileiros culminou em guerras e no extermínio de muitas etnias que não se renderam aos súditos da Coroa portuguesa. A igreja católica tinha muita representatividade junto à Corte portuguesa, e caso os colonos desobedecessem seus decretos corriam sérios riscos de serem excomungados e, conseqüentemente, perder a concessão de explorar as terras que eram propriedade de Portugal.

A catequização dos indígenas gerou insatisfação por parte dos colonos, reuniões e debates acerca do assunto eram constantes. Mas não podemos nos precipitar em concluir que esses pontos de tensão foram o único motivo que fez com que a Coroa portuguesa colocasse fim à escravidão dos nativos. Como já pontuamos anteriormente, o tráfico negreiro era bem lucrativo para Portugal e vender africanos para os colonos era mais vantajoso que permitir a escravização de indígenas.

Para Bezerra (2020), a proibição oficial da escravidão indígena só veio a ter fim em 1757 com Marquês de Pombal. Já existia esse processo de exploração de africanos no Brasil, porém, o preço era muito alto, de forma geral, capturar indígenas era economicamente mais vantajoso. A escravidão dos nativos brasileiros, sem sobra de dúvidas, foi uma barbárie, e a violência sofrida pelos indígenas levou muitas etnias à morte.

Estudar como ocorreu o processo com os povos originários nos ajuda a desconstruir um imaginário de que a escravidão negra no Brasil se deu porque os indígenas eram preguiçosos. Com a proibição dessa prática com indígenas, instituída por Marquês de Pombal, dava-se início então à trágica história da escravidão negra no Brasil. Sposito (2009) afirma que, com intuito de expandir o comércio, Pombal investe no Atlântico. Esse fato traz à tona o fato de que o tráfico negreiro em terras brasileiras permitiu a expansão comercial, ou seja, os escravizados não vieram para atender uma forte demanda existente e sim para alavancar a produção e expandir o mercado.

Em 1550, a escravização indígena foi substituída pela de povos africanos. Porém, é importante salientarmos que esta não foi uma exclusividade de Portugal, outros países nas Américas também fizeram o mesmo com negros africanos. Dentro da própria África se pratica a escravização, só que em outros moldes, geralmente, motivada por dívidas, guerras religiosas (em que os vencidos se tornavam escravos dos vencedores) e revoltas.

É importante colocarmos a questão de que toda forma de escravização é no mínimo desumana. Moura (2004) pontua que essa prática desumana na época colonial, do ponto de vista econômico, era bastante rentável para os escravocratas. A partir dessa concepção, podemos concluir que a escravidão no Brasil colônia se difere da interna da África, que não utilizava trabalho escravo para gerar riqueza.

Outro fato importante é que as questões étnico-raciais no continente africano nunca foram sustentáculo da escravidão dos negros. Hall (2017) explica que, nas Américas, havia a incoerente ideia de que os negros eram uma raça inferior. Essa ideologia, trazida pelos europeus, legitimava a tese de que poderiam ser escravizados. Os africanos, além de serem brutalmente torturados, não tinham direito algum sobre seus filhos e seus próprios corpos.

Em um país denominado cristão, como se justificavam tantas atrocidades praticadas contra outro ser humano? Como entender esse racismo que fazia a carne do outro sangrar se o principal ponto defendido pela igreja é que somos todos filhos de Deus? Para Amado *et al.* (1989), essas perguntas têm uma única resposta: os escravizados não eram considerados humanos. Isso fica evidente em passagens como esta:

[...] depois que o chicote já tinha se tornado o primeiro argumento para submissão do escravo. Depois de tentar convencer o negro de sua inferioridade e representar a África como lugar de perdição, razão pela qual os escravos, seres inferiores, deveriam 'agradecer' pela oportunidade de padecer um sofrimento [...]. (AMADO *et al.*, 1989, p. 53).

Todas essas questões apontadas nos trazem um entendimento de como eram fortes os argumentos racistas contra os africanos e seus descendentes. As formas de sofrimento eram justificadas pela cor da pele e pela origem desses homens e mulheres. Traficados de outro continente em um cenário de humilhação e total desrespeito, eles tiveram que se adaptar ao novo modo de vida.

Devido ao afastamento de seu lugar de origem, onde se misturavam a outras etnias, foram perdendo, aos poucos, suas culturas. Eram muitas vezes demonizados por não serem cristãos e cultuarem outros deuses. Durante a época do Brasil colônia, inúmeras formas de racismo foram praticadas contra negros e mestiços. Mesmo com o processo de transição da colônia para o Império, a condição de vida dos escravizados não teve, do ponto de vista humanista, nenhuma reparação. O racismo se estabeleceu de tal maneira que perdura, lamentavelmente, até os dias atuais em boa parte do mundo.

Os africanos dominavam as técnicas de agricultura e a extração de metais preciosos. Isso fazia com que a produção e a exportação aumentassem cada vez mais. Portanto, mantê-los na condição de propriedade e explorá-los enquanto tivessem vigor físico para o trabalho árduo era um pensamento fixo de seus "senhores".

2.3 As leis do Império e o sistema escravista

No período imperial, o movimento abolicionista ganhava cada vez mais força na luta pelo fim da escravidão. E a notícia de que outros países da Europa e da América já a estavam abolindo se espalhava rapidamente. Diante desses acontecimentos, os escravocratas, temendo perder o direito de explorar a mão de obra escrava, concordaram com a proposta do Parlamento brasileiro e criaram preceitos que garantissem a liberdade de forma lenta, estrategicamente elaborados para favorecer, principalmente, os senhores de escravos. Para tratar desse assunto, detalhamos as principais características e os benefícios propostos pelas leis abolicionistas.

2.3.1 A Lei Feijó

Pode-se dizer que até a promulgação da Lei Áurea existiram outras leis que possibilitaram a tão esperada lei assinada pela princesa Isabel. Faz-se necessário voltar ao ano de 1823 e tomar conhecimento de um fato importante. José Bonifácio, um político importante que atuou na Independência do Brasil, chegou a propor à Corte a abolição do trabalho escravo. Segundo Costa e Zamot (2010, p. 312), Bonifácio lutava pela emancipação dos povos escravizados.

Seu projeto previa a abolição da escravatura num prazo de quatro ou cinco anos e incluía sugestões acerca dos meios para se garantir aos escravos libertos condições de trabalho, através da sesmaria. Além de prever penalidades aos senhores e traficantes que infringissem a lei, numa postura audaciosa para a época.

Ele apresentou uma proposta de lei bem abrangente que, além de dar liberdade aos escravizados, garantiria condições mínimas para que homens e mulheres libertos conseguissem trabalhar de forma remunerada. Conforme explicitado, tratava-se de uma espécie de projeto de lei para a primeira Assembleia Constituinte do Brasil. No entanto, o então imperador, Dom Pedro I, não aceitou a proposta de abolição, e o ousado projeto sequer foi levado adiante.

A não aceitação da abolição por parte do imperador nos leva a concluir que a libertação dos escravizados não foi um processo rápido, mesmo porque Dom Pedro I decidiu, inclusive, dissolver essa Assembleia Constituinte e, em 1824, outorgou uma Constituição. Porém, anos depois, outras leis surgiram conforme abordamos a seguir.

A Lei Áurea não surgiu apenas da boa vontade da princesa regente, ocorreu por um processo de revolta, resistência e pressões externas. Como bem diz Corrêa (2004, p. 81): “A abolição no Brasil se fez por etapas, um grande bem, mas infelizmente sujeita a pressões externas.” Ao dizer que a abolição se fez por etapas, o autor mostra que não se pode simplificar os acontecimentos, tampouco concluir que foi algo repentino. O que houve, de fato, foram influências externas que obrigaram as autoridades a criarem leis para amenizar as coações, para só então se chegar à abolição definitiva.

2.3.2 A Lei Eusébio de Queirós

Havia uma pressão da Inglaterra para que o Brasil cessasse de vez com o tráfico de africanos. No ano de 1845, o Parlamento inglês promulgou a Lei Bill Aberdeen, que proibia o tráfico negreiro. Toda essa pressão não pode ser entendida como uma simples grandeza de sentimentos, por trás desse feito, estava a Revolução Industrial que, com a chegada das máquinas, trazia o estímulo ao consumo numa perspectiva capitalista.

Era viável, nesse novo modelo de produção industrial, que os africanos ficassem na África. De acordo com Carvalho (2019), essa pressão vinda do país inglês fez com que o tráfico de escravizados sofresse uma queda. Apesar de não se tratar de um ato de misericórdia pelos africanos escravizados, essa lei causou certo transtorno aos traficantes, que poderiam ter sua embarcação apreendida e os navios incendiados caso fossem pegos.

Segundo Campos (2017), esse contexto de fiscalização marítima dificultou o tráfico negreiro, apesar de não ter sido 100% eficaz na sua erradicação. A prática continuou, só que no contexto de clandestinidade, e o risco de ter sérios prejuízos reduziu significativamente esse comércio para o Brasil.

Em 1850, eram cerca de 23 mil africanos desembarcados, gradativamente, esse número reduziu e, no ano de 1851, chegou a 700, o que nos leva a inferir que estaria chegando ao fim o tráfico internacional de africanos. A redução gradativa de negros traficados fez com que o preço cobrado internamente por cada escravizado subisse muito.

De acordo com Martins (2003), em julho de 1845, o Brasil comunica a Inglaterra sua adesão no combate ao tráfico de escravizados, iniciativa que só veio a se tornar lei a partir de 1850, quando o então ministro da Justiça Eusébio de Queirós proibiu definitivamente o tráfico de africanos para o território brasileiro. Essa proibição era específica para o tráfico transatlântico e foi cumprida após o ministro intensificar a fiscalização e ordenar que a Marinha do Brasil passasse a fiscalizar intensivamente as embarcações em espaço nacional, dando a ela plenos poderes para apreender, os agora chamados, navios piratas.

A Lei Eusébio de Queirós foi batizada com o nome do ministro. Internamente, no Brasil, a compra e a venda de escravizados permaneceram por um bom tempo. Mas a criação dessa norma foi um dos passos importantes para outras leis, como a

Lei Saraiva Cotegipe, de 1871, conhecida como a Lei do Ventre Livre, a Lei do Sexagenário, de 1885, e, por fim, a aplaudida Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel.

O ponto central que deve ser considerado é que, em certa proporção, algumas dessas leis davam início gradual à libertação de pessoas escravizadas. Mesmo que as intenções fossem retardar a abolição definitiva, as normas criadas foram lentamente abrindo o caminho para que os movimentos de resistência pressionassem cada vez mais para a liberdade de todos os escravizados.

2.3.3 A Lei do Sexagenário

Em tese, as leis são preceitos que regem as sociedades, sem elas, a vida nas comunidades seria um caos. Mas é importante considerar que a Lei do Sexagenário trazia, de modo disfarçado, interesses particulares de muitos senhores de escravos que, lamentavelmente, não enxergavam o negro como um semelhante. Para Mendonça (1995, p. 66), a Lei do Sexagenário é um exemplo de concessão dos conservadores para retardar a abolição total: “Sem dúvida, a manutenção dos libertos sob o domínio do seu senhor foi de várias maneiras favorecida [...]”. Conforme menciona, essa lei tinha uma roupagem de boas intenções, porém, sua essência era maquiagem a prática da exploração escravista e manter o escravizado na lida enquanto tivesse força e vigor físico para o trabalho árduo, mas com um tom de generosidade por trás.

A média de vida de um escravizado que trabalhava no eito (roça onde trabalhavam) era de 40 anos, e a lei propunha liberdade aos negros de idade igual ou superior a 60 anos. A maioria dos escravocratas era proprietários de terras com interesse em explorar ao máximo a mão de obra das pessoas escravizadas. Sendo assim, quem conseguia sobreviver aos maus-tratos e à exploração diária tinha direito a sua liberdade sem indenização nenhuma, como, por exemplo, um pedaço de terra para começar uma nova vida. Em contrapartida, esse homem, “agora livre”, deveria indenizar seu ex-dono com mais três anos de trabalho, isto é,

[...] a sua libertação não era assim tão imediata e estipulava uma condição para aqueles que já tivessem completado ou estaria por completar 60 anos obrigando-os ‘a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex senhores pelo espaço de três anos’. Somente os libertos maiores de 65 anos estavam isentos dessa prestação de serviços. A lei ainda estabelecia

que, depois de terminado o tempo de prestação de serviço ou depois de 65 anos completos, os libertos continuariam em companhia dos seus ex senhores [...]. (SOARES, 2007, p. 299).

Essa afirmação mostra que o foco central da lei não era beneficiar o negro, ao contrário, ela foi centralizada em reparar os supostos “prejuízos” que os escravocratas teriam com a alforria. Em outras palavras, o negro liberto continuaria vivendo na tutela do seu, agora, ex-senhor sem nenhuma renda que pudesse lhe dar condições de desfrutar o restante de seus dias.

Esses dados revelam muito mais do que a contradição na lei e deixam evidente que essa liberdade proposta estava longe de ser algo reparador para o povo negro. Apesar disso, ressaltamos que a criação dessa e de outras normativas foi importante para trilhar o caminho até a Lei Áurea.

2.3.4 A Lei do Ventre Livre

A Lei Rio Branco ou Lei do Ventre Livre, como é conhecida, foi promulgada em setembro de 1871. Nessa época os movimentos abolicionistas já eram atuantes no Brasil. De acordo com Soares (2007), a lei garantia a liberdade a filhos de mulheres escravizadas que nascessem após sua promulgação e foi elaborada com incentivo de conservadores, visando explorar a mão de obra dos “nascidos livres” após os 8 anos de idade até que atingissem a maioridade da época, aos 21 anos.

É possível identificar, por exemplo, que toda dinâmica da referida lei girava em torno dos interesses dos senhores de escravos para que não tivessem prejuízos com a alforria dos chamados ingênuos. Vasconcelo (2019) alerta que essa lei de 1871 foi um elemento para retardar a abolição definitiva do trabalho escravo.

Não esqueçamos, mesmo que aparentemente a Lei do Ventre Livre beneficiasse os escravos (o que de fato não é total in verdade), os seus objetivos eram, sobretudo, o de garantir uma passagem lenta e gradual para uma condição de liberdade dessa camada da população, porém, garantindo oportunidades e um tempo razoavelmente bom para que senhores de escravos se adequassem com a nova situação. (ALMEIDA, 2016, p.17).

Conforme mencionado, a elite escravocrata pretendia garantir que não haveria prejuízos com a criação da nova lei. Nesse contexto, fica explícito que toda aquela pressão do movimento abolicionista estava surtindo efeitos positivos no que se refere à liberdade dos escravizados. Essa elite dominante não perderia o controle sobre o

chamado “ingênuo”, que continuaria em sua propriedade. Na concepção de Giralddi (2014), essa norma foi uma espécie de resposta a esse movimento atuante na época.

Diante desses dados, podemos concluir que a abolição da escravidão total estava se aproximando. Como a libertação dos filhos de escravas só passou a ter valor legal a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre, nenhum nascido chegou a ser 100% beneficiado, pois a Lei Áurea, que garantia liberdade a todos os escravizados, foi assinada 17 anos depois.

2.3.5 A Lei Áurea

Como a produção industrial estava se consolidando em várias partes do mundo, obviamente, as pressões externas eram cada vez mais recorrentes para que o Brasil colocasse um fim definitivo na escravidão. Movimentos internos sociais abolicionistas, revoltas e a resistência do povo negro contribuíram para pressionar as regiões, fazendo com que a escravização dos negros fosse entrando em decadência. Dom Pedro II, que se ausentou do país, nomeou a princesa imperial como regente em 1888, quando ela, com plenos poderes, sancionou a Lei Áurea.

A Lei Áurea nasceu em tempo recorde. O governo imperial enviou ao Parlamento numa terça-feira o projeto de lei que aboliria a escravidão. Os deputados aprovaram o texto na quinta. Os senadores, no domingo. A lei foi sancionada pela princesa imediatamente, e o Rio, capital do Império, explodiu em festa. A aprovação, contudo, não foi unânime. Documentos guardados no Arquivo do Senado revelam um lado pouco conhecido da história: houve um grupo de parlamentares – reduzido, porém ruidoso – que se posicionou contra a Lei Áurea. Cinco senadores e nove deputados votaram pela derrubada do projeto. (WESTIN, 2018).

A lei foi criada em tempo recorde, o que não significa que surgiu repentinamente da generosidade da princesa regente, houve vários passos para que se chegasse à sua criação. Quando analisamos a Lei Áurea do ponto de vista ético e moral, entendemos sua importância, pois é indiscutível que qualquer modo de escravidão é inaceitável. Por um lado, essa lei se destaca por acabar definitivamente com a escravização negra no Brasil; por outro, ela deixou várias lacunas que promoveram a desigualdade social. Isso porque,

[...] se no primeiro momento a Lei Áurea significou a libertação dos escravos do jugo dos seus senhores, no momento seguinte, condenou aqueles a viverem como vítimas do sistema, uma vez que se encontravam livres, sem,

contudo, possuírem estudo, documentos, dinheiro, moradia, emprego, escola e nenhuma outra espécie de assistência social proporcionada pelo Estado. (MONTEIRO, 2012, p. 360).

Essa falta de políticas públicas em relação aos alforriados não pode ser encarada como mero esquecimento do Parlamento, ao contrário, era uma manifestação do racismo estrutural existente desde o Brasil colônia. Como bem afirma a autora, mesmo que essa lei tenha sido importante, o que se comprova, de fato, é que também era uma lei vazia, que possuía apenas dois artigos e não apresentava nenhum disposto de inserção política social e econômica para os beneficiados.

Desse modo, os escravizados tinham sua liberdade reconhecida institucionalmente, mas não lhes foram garantidos meios de viverem dignamente como os demais cidadãos. Nesse período, a principal força motriz que gerava economia no país era o trabalho humano advindo da escravização dos negros. Obviamente, com a libertação em 1888, o trabalho, a partir de então, deveria ser remunerado e é justamente nesse ponto que começa a se desenhar a exclusão social dos negros.

Leite (2005) ressalta que essa exclusão é sentida até os dias atuais. A Lei Áurea, além de marginalizá-los, reforçou o racismo, considerando-os “vadios, preguiçosos, imundos e malandros” e tornando-os vítimas de diversas formas de preconceito. Um ponto que deve ser observado é que a imigração de estrangeiros, principalmente de italianos e alemães, dificultou ainda mais a integração social da população negra e gerou uma espécie de disputa por trabalho, promovendo, assim, a exploração de mão de obra barata.

Esmagados pela herança da escravidão, os negros não constituem uma força produtiva significativa e não se definiram como classe trabalhadora. Ironicamente o negro perdeu importância ao se transformar em homem livre: não conseguiu emancipação e nem atingiu estágio de trabalhador engajado nas novas formas de produção do país. (VICENTE, 2019, p. 31).

Como nos assegura o autor, pode-se dizer que essa era uma lei propositalmente excludente. O mais preocupante, contudo, é constatar que os imigrantes europeus, em grande parte italianos que vieram trabalhar no Brasil, ocuparam o espaço que naturalmente deveria ser destinado aos negros livres. Não é exagero afirmar que essa era calculadamente uma forma velada de exterminá-los que

se caracteriza como racismo institucional. Corroborando esse mesmo raciocínio, Almeida (2020, p. 48) afirma que

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas tidas como 'normais' em toda sociedade, é o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaço ou mecanismos institucionais para tratar os conflitos raciais e sexuais.

Como apontado, se o governo ou qualquer outra instituição ignora as questões étnico-raciais, mesmo de forma indireta, se está legitimando o racismo. E, no caso da Lei Áurea, isso é bastante evidente. Os imigrantes, ao chegarem aqui para trabalhar, recebiam um pedaço de terra e condições para sustentarem suas famílias. Já aos negros alforriados não foi oferecido nada, exceto a alforria.

Quando comparamos a Lei Áurea a outras leis anteriores, como a Lei do Sexagenário e a Lei do Ventre Livre, por exemplo, fica fácil comprovar que havia uma proteção aos interesses da elite escravocrata, pois em cada uma dessas normas citadas era garantido o direito de indenização a fazendeiros caso alforriassem escravizados, como pontuamos anteriormente. É legível na Lei Áurea que o discurso da liberdade, resumido em apenas dois artigos, não pode ser simplificado como algo que passou despercebido pela princesa Isabel, e isso só reafirma a existência do racismo estrutural e institucional existente no Brasil que, ao longo dos anos, lamentavelmente, favoreceu a desigualdade entre brancos e negros fortalecendo o racismo.

3 NOVAS LUTAS, OUTROS DESAFIOS: E O RACISMO CONTINUA

Este capítulo trata de alguns dos principais pseudocientistas que propagaram ideias absurdas na tentativa de provar “cientificamente” que existiam raças superiores e inferiores. Logicamente, o intuito desses homens da ciência era hierarquizar povos a partir de seus fenótipos. Assim, os povos mais evoluídos seriam os de cor branca, e os demais eram considerados atrasados, inferiores e até mesmo selvagens.

3.1 Teorias racistas

Antes de nos aprofundarmos etimologicamente em conceitos e teorias que ousadamente classificaram os seres humanos com o termo “raça”, é importante sabermos que, no século XVI, as transformações estavam crescentes no mundo e a modernização proposta pela Revolução Industrial e o capitalismo alavancava cada vez mais o pensamento científico para novos conhecimentos.

No campo da ciência do século XIX, pensadores buscavam provar cientificamente que havia biologicamente diferenças existentes na humanidade, como uma espécie de seleção natural. Almeida (2020) sugere que o conceito de “raça” foi utilizado na biologia para classificar em categorias espécies de plantas e seres humanos, carregando circunstâncias históricas atreladas ao poder que se fortaleceram nessa época.

As navegações já avançavam muito, tanto no continente asiático como também no continente africano. No bojo desses acontecimentos, os “cientistas” europeus buscavam entender, a partir de fenótipos, a classificação de outros povos. Essas discussões se estenderam durante a segunda metade do século XIX.

O espírito positivista surgido no séc. XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas-determinismo biológicas ou condições climáticas e/ou ambientais determinismo geográficos seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. (ALMEIDA, 2020, p. 29).

Alguns pensadores usaram alguns conceitos da biologia, como, por exemplo, a teoria da seleção natural de Charles Darwin. Surge, então, o darwinismo social. De acordo com Coscioni (2018), o darwinismo social trazia em sua essência o chamado

“racismo científico”, que tinha como principal argumento que os negros eram seres inferiores e, portanto, poderiam ser dominados, e a “raça” branca era superior, advinda da seleção natural. Para o autor, mesmo com o pensamento iluminista de que todos os homens são iguais, uns deveriam sobrepor aos outros.

Na biologia, os seres vivos são classificados em grupos e ramificações (gênero, espécie, raça e assim por diante). No século XIX, surge um filósofo e biólogo inglês, de nome Herbert Spencer, que a partir das teorias de Darwin criou o darwinismo social.

O Darwinismo social é argumento ideológico usado para explicar a superioridade racial e a divisão da sociedade em subgrupos com características diferentes, defensor da eugenia, aperfeiçoamento da raça. O darwinismo social foi adaptado da teoria da evolução de Darwin, afirmando que somente o mais forte estaria apto para sobreviver. Sendo assim, este consecutivamente seria superior. (FRANÇA; SILVA, 2018, p. 1).

Como explicitado pelos autores, o darwinismo social disseminou a ideia de que havia uma superioridade dos europeus em relação a asiáticos e africanos. A tese de Spence era ainda mais absurda em relação aos africanos. Em sua publicação *Origens da Espécies*, o filósofo e biólogo inglês faz uma divisão das “raças” em forma de panorama, na qual todos os homens descenderiam dos primatas e, com o passar do tempo, começariam a evoluir até chegar a uma forma humana.

Essa teoria, propagada no século XIX, afirmava que havia uma competição entre os indivíduos na sociedade. Para seus adeptos, um dos fatores que influenciava nessa luta era a raça. Ainda de acordo com essa perspectiva, a existência de indivíduos “degradados” ou “impuros” racialmente podia fazer a sociedade como um todo decair. Nesse sentido, o darwinismo social acabou fundamentando diversas práticas racistas.

Para os seguidores dessa doutrina, a “raça” branca era superior ou mais evoluída, e os demais eram selvagens e inferiores. Tal ideia fundamentava a dominação de outros continentes com a argumentação de que estariam levando a civilização aos menos evoluídos.

Ora, em tese, a crença de que os europeus eram “raças” superiores justificava a ocupação de continentes como a América, a Ásia e a África. É importante considerar que a falsa concepção do eurocentrismo, nascida nesse século, tem trazido ao longo do tempo efeitos nocivos à sociedade atual. Por isso, torna-se pertinente trazer à

discussão o fato dessa inconcebível ideia de “raça superior” dar embasamento para o racismo científico adotado por outros cientistas. Do mesmo modo, outras teorias buscavam na ciência embasamento para justificar o racismo.

3.2 Eugenia x ciência

Ainda no século XIX, Francis Galton (1822-1911), biólogo e estudioso do corpo humano, criou o termo “eugenia”. De acordo com Salgado-Neto e Salgado (2011), Galton era primo de Charles Darwin e dedicou um tempo para aprimorar a ideia de melhoramento das raças. Sua teoria era centralizada no pensamento de aprimoramento das espécies, ou seja, quanto mais “pura” fosse a “raça”, mais desenvolvida intelectualmente ela seria.

Galton propôs que o homem pode dirigir a sua evolução, descreveu os resultados dos seus estudos e concluiu, seria perfeitamente possível criar uma raça de homens altamente dotados, por meio de casamentos escolhidos durante gerações consecutivas, sugeriu que a espécie humana poderia ser artificialmente melhorada através de reprodução seletiva. (SALGADO-NETO; SALGADO, 2011, p. 227).

Segundo os autores, Galton tentava provar teoricamente quais eram os cruzamentos de humanos que proporcionariam um melhoramento ou uma degeneração das espécies. Essa teoria surgiu quando a Europa era considerada modelo de ciência, ainda no século XIX. Nessa época, era forte o argumento de que só através da cientificidade poderia se levar o progresso para a humanidade. Nesse bojo do pensamento científico, surgem outros teóricos que apresentaram justificativas usando uma pseudociência para afirmar que havia superioridade dos povos europeus brancos e logicamente a inferiorização de outras etnias não brancas.

Todas as argumentações usadas para justificar a “superioridade” dos homens brancos eram fruto de presunções racistas. Com o passar do tempo, ficou comprovado que não havia evidências científicas para tais afirmações. É importante salientar que mesmo com argumentos rasos essa doutrina se espalhou com facilidade para outros países. Nos dizeres de Castañeda (2003, p. 902), essa tese,

[...] cunhada por Francis Galton em 1883, significa a ciência do melhoramento biológico do tipo humano. Galton estava convencido de que a maioria das qualidades físicas, mentais e morais dos humanos era herdada; desse modo, o progresso humano dependeria de como essas qualidades seriam passadas para as gerações futuras. O movimento eugênico foi difundido em diversos

países, inclusive no Brasil, e a fundamentação científica que guiava cada proposta eugênica teve contornos distintos. Essa articulação teórica, baseada principalmente na ciência da hereditariedade e modelada pelo contexto social, fez com que cada país desenvolvesse seu próprio movimento e definisse seus objetivos.

Assim, a eugenia disseminada por Galton propagou por várias partes do mundo e foi rapidamente incorporada por outros argumentos racistas de que os europeus seriam a população “evoluída” e cada vez mais iria se aprimorando numa espécie de “escala da evolução”, cultural, moral, artística, civilizatória e política, isso se não se misturasse geneticamente com povos selvagens, degradantes e impuros, que, segundo sua concepção, seriam os africanos, ameríndios e asiáticos.

Duas escolas usaram argumentos ideológicos com intuito de dar sustentação às teorias “científicas” de evolução da espécie humana. A primeira delas é a etnológica biológica, de 1840. De acordo com Silva (2020b), mesmo que a poligamia tenha suas raízes na Europa, ela teve maior força nas Américas. Essa teoria trazia a tese de que entre os seres humanos havia diferenças biológicas. Apesar de reforçar que povos brancos eram superiores intelectualmente a povos negros e indígenas e que esse segundo grupo seria de selvagens e impuros, como outros pesquisadores já tinham afirmado, a poligamia, defendida principalmente por Louis Agassiz (1807-1873), dizia que os negros e outras etnias eram biologicamente diferentes.

Gabriel (2019) pontua que Agassiz, baseado em suas crenças, garantia que a mistura genética de brancos e negros geraria uma raça imprestável, uma espécie de mutação que originaria o mulato, fazendo alusão aos equinos (cruzamento da égua e do jumento que dá origem à mula, animal geneticamente estéreo).

A segunda escola também conhecida foi a histórica. Esta tinha dois principais teóricos, o conde francês Arthur de Gobineau (1816-1882) e o inglês Houston Stewart Chamberlain (1855-1927). Gobineau acreditava que, para que não houvesse degeneração da espécie, era necessário separar brancos e negros. Segundo ele, tal mistura geneticamente seria desastrosa e os resultados, repugnantes.

Uma obra em quatro volumes, na qual procurava especular a razão da ascensão e queda de todas as grandes civilizações. A tese de Gobineau era de que a questão étnica seria a responsável pelo declínio de civilizações que outrora floresceram. Esse fato se dava porque uma raça originalmente pura ao misturar-se com outras se tornava degenerada, perdia as suas qualidades essenciais, levando essa civilização ao declínio. (SOUSA, 2013, p. 22).

Como assegura Sousa (2013), pode-se dizer que Gobineau defendia literalmente a separação total entre povos brancos e negros. Nesse contexto, fica comprovado que mais uma vez os negros eram classificados como subgrupo. O mais preocupante, contudo, é constatar que o conde francês veio ao Brasil a convite de Dom Pedro II trazendo toda sua teoria racista.

Não é exagero afirmar que essa pseudociência foi bem recebida em nosso país. Assim, preocupa-nos o fato de que a visita fortaleceu ainda mais o racismo já existente, isso porque toda sua argumentação vinha com um rótulo de dados “científicos”. O mais preocupante é que a teoria de Gobineau foi a base de sustentação do racismo no Brasil, principalmente, no momento de transição da abolição da escravidão, em 1888, quando houve a imigração de alemães e italianos. Sobre isso, Sousa (2013, p. 32) assegura que

[...] Conde Gobineau chegou mais adiante à conclusão de que os brasileiros desapareceriam em menos de dois séculos. Vale lembrar que o pensamento do autor quanto aos mulatos não era nenhuma aberração aos homens de ciência da sua época. A suposta pouca fertilidade dos mulatos era bastante discutida, principalmente nos Estados Unidos, onde o politeísta Louis Agassiz propunha que a civilização branca suportasse a presença dos mulatos por algum tempo, uma vez que eles naturalmente desapareceriam, principalmente os que se encontravam em regiões de clima mais frio.

Essa afirmação nos leva a compreender como o racismo era presente na sociedade brasileira e, com a teoria de Gobineau, tinha sustentação “científica”. Tais doutrinas racistas, classificadas na época como ciência, trouxeram desdobramentos negativos. A partir das afirmações feitas pelo conde francês, as raízes do racismo se tornaram ainda mais profundas.

Nessa mesma linha de pensamento, outro teórico também se destacou, Houston Stewart Chamberlain, escritor inglês cujas obras inspiravam movimentos racistas na Alemanha. Adolf Hitler foi um dos admiradores de suas teorias. Foi Chamberlain que criou o conceito de “arianismo”. De acordo com Cobra (2001), o escritor tinha a crença de que poderia ser criada uma raça pura. Em uma de suas obras, pedia a eliminação da “infecção judaica”. Apesar da teoria Chamberlain estar mais atrelada à Alemanha nazista de Hitler, suas ideias racistas estão ligadas às concepções de Gobineau.

Quando analisamos as opiniões apresentadas de cada um dos pensadores que difundiram teorias racistas pelo mundo, podemos afirmar que, em todas as teses

defendidas, o ponto central era a hierarquização de homens brancos e a inferiorização das outras etnias. Pautados no falso discurso de ciência, esses pseudocientistas reforçaram a cultura do racismo que tem se perpetuado ao longo da história, principalmente no Brasil.

Diante de todos esses dados históricos apontados, o racismo não pode ser classificado como algo surgido do acaso, pois qualquer ideologia, por mais absurda que seja (como é o caso da eugenia), baseia-se em uma teoria.

3.3 Movimento de resistência

Quando analisamos os dados históricos do processo de escravização dos povos africanos, geralmente é construído em nosso imaginário a ideia de que os negros foram capturados e depositados nos navios negreiros e traficados para várias partes do mundo. Isso, de fato, é verdade, no entanto, existe um lado dessa infame história que não assume protagonismo: a resistência do povo negro diante da escravidão.

O que intrinsecamente se formula é a ideia de que eles eram passivos. De acordo com Silva (2020b), a resistência começava desde o momento da captura, pois eram pessoas que vivenciavam ambientes de conflitos e enfrentar adversários em combates de guerra era algo comum. Isso significa que não se entregariam aos traficantes facilmente. Essa falsa ideia de que os africanos eram submissos favorece a concepção de fraqueza desses homens e mulheres. Como bem destacam Munanga e Gomes (2006), isso prejudica a identidade da comunidade afrodescendente de hoje, que tem sua autoestima abalada.

Durante muitos anos, no Brasil, acreditou-se que o africano escravizado sofreu de maneira passiva todos os maus tratos praticados pelos seus senhores. Essa crença interferiu e interfere, ainda hoje, no imaginário construído em nossa sociedade a respeito dos nossos antepassados africanos e dos seus descendentes na atualidade: os negros e as negras brasileiras. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 58).

Os negros traficados para o Brasil nunca tiveram sua imagem colocada como símbolo de um povo forte que lutou constantemente contra a escravização. Mesmo que tenha surgido, tempos depois, alguns nomes de grande destaque, como Zumbi dos Palmares, o negro sempre teve sua imagem atrelada a estereótipos com a finalidade de inferiorizá-lo. Contrapondo toda essa construção de que nada faziam

para mudar sua condição, apontamos algumas formas de resistência que esses homens e mulheres utilizavam para se livrar do jugo da escravidão.

Os negros jamais aceitaram passivamente a escravidão. Várias foram as formas de resistência, desde a mais elaborada, como a fuga para Quilombos, até a criação de formas de resistência cotidiana, tais como a lentidão no trabalho e a sabotagem na produção. Havia ainda formas autodestrutivas, como alcoolismo, suicídio e o aborto. Recorriam-se, também, ao enfrentamento direto: assassinato de senhores de engenho. (RICALDES, 2016, p. 21).

Diante dessas declarações, é possível dizer que, mesmo estando em situação de desvantagem, os escravizados reagiam contra o regime escravista. De forma individual ou coletiva, eles, em sua grande maioria, não viviam em estado de conformismo diante da condição de vida imposta por seus senhores. Alguns africanos, ao serem embarcados em navios, preferiam se atirar ao mar a terem que se submeter à escravização em terras distantes. Esse talvez possa vir a ser o modo de resistência mais radical adotado por muitos deles, que preferiram pôr fim à própria vida para não serem explorados.

Um outro modo de resistência foi bastante divulgado, inclusive, pela própria historiografia: a fuga para os quilombos. De acordo com Campos (2017), caso o negro fugitivo conseguisse chegar a um desses quilombos, que geralmente eram de difícil acesso, imediatamente seria acolhido por sua irmandade e, assim, poderiam viver de modo semelhante à sua cultura.

Se refletirmos sobre os obstáculos que esses fugitivos enfrentaram ao decidir fugir, concluiremos que esse ato era um forte símbolo de resistência, uma vez que eles, ao contrário dos indígenas, estavam em terras desconhecidas e poderiam nunca encontrar os tais quilombos, que eram estrategicamente escondidos em morros de difícil acesso.

No período de escravidão no Brasil (séculos XVII e XVIII), os negros que conseguiam fugir se refugiavam com outros em igual situação em locais bem escondidos e fortificados no meio das matas. Estes lugares eram conhecidos como quilombos. Nestas comunidades, eles viviam de acordo com sua cultura africana, plantando e produzindo em comunidade. Na época colonial, o Brasil chegou a ter centenas dessas comunidades espalhadas, principalmente pelos atuais estados da Bahia, Alagoas, Goiás, Pernambuco, Mato Grosso e Minas Gerais. (CAMPOS, 2017, p. 12).

Além da dificuldade de encontrar uma ocasião adequada para empreenderem a fuga, pois eram constantemente vigiados enquanto trabalhavam, caso assumissem o risco de fugir, quando fosse detectada sua falta, sairia imediatamente à sua captura o capitão-do-mato, que era uma pessoa que conhecia bem as matas e tinha bastante experiência em capturas, tornando maior a possibilidade de fracasso do fugitivo.

Como era de se esperar de caçadores de gente, os capitães-do-mato não figuravam entre as pessoas mais íntegras da Colônia, sendo frequentemente acusados dos maiores desmandos, entre os quais se contava o de roubar escravos, usar indevidamente seu trabalho e prender e até matar cativos inocentes para obter recompensas. (REIS, 1996, p. 17).

Se acaso fosse capturado, o fugitivo seria brutalmente castigado a mando de seu senhor. Sendo assim, fugir para os quilombos não era uma estratégia para pessoas passivas e submissas, ao contrário, era um ato de determinação e coragem de quem não se curvava ao modo degradante e agressivo ao qual eram submetidos.

As mulheres negras escravizadas também reagiam ao sistema escravista, praticavam o aborto, usando ervas abortivas, pois não queriam que seus filhos fossem escravizados. Quando uma escravizada dava à luz, além de não ter nenhuma regalia por ter um recém-nascido aos seus cuidados, os trabalhos continuavam duros como sempre. Além do aborto, outras formas de resistência eram praticadas.

Simas (2017, p. 21) é contundente ao ressaltar que “As mulheres escravizadas e obstinadas fizeram parte do cotidiano escravista e construíram histórias de resistência das mais variadas.” Outra forma de resistência atestada eram as paralizações no trabalho. Os escravizados cruzavam os braços para reivindicar melhores condições tanto no trabalho como por um tratamento mais digno e, em alguns casos, exigiam até mesmo a troca dos feitores (homens encarregados de vigiar e coordenar os negros no trabalho).

A resistência se dava por meio de atos como a paralisação do trabalho, a sabotagem de máquinas, o aborto por parte das mulheres que não desejavam que seus filhos nascessem em cativeiros, incêndio de plantações e, até mesmo, o suicídio e o assassinato de feitores e senhores. Entretanto, a forma mais comum de resistência à escravidão eram as fugas. (PRIORI *et al.*, 2012, p. 48-49).

Como verificado, ao contrário do que alguns imaginam, os negros escravizados não apresentavam nenhuma inércia diante das pressões da escravização, tampouco, eram conformados com o modo de vida degradante que levavam. É importante

considerar que a posição de desvantagem que eles estavam limitava suas ações. No entanto, sempre que possível eles revidavam aos maus-tratos.

3.4 O mito da democracia racial

Seria possível afirmar que no Brasil de hoje existe igualdade social? Para responder a essa pergunta, não é necessário muito esforço, basta que observemos à nossa volta para entendermos que não. Geralmente, a elite dominante não reside no mesmo espaço geográfico que os menos favorecidos. Essa e outras questões têm relações diretas com todos os fatores históricos que estudamos até aqui. Sobre isso, Guimarães (2003, p. 10) diz que

A ideia de que a discriminação e o preconceito que sofrem os negros no Brasil, assim como as desigualdades sociais entre brancos e negros, têm um fundamento de 'classe' é uma ideia que persiste apesar de todas as tentativas anteriormente feitas por mim, e por outros, para demonstrar seu caráter racial. Do mesmo modo, a ideia de que a democracia racial é ao fim, e ao cabo, uma doutrina satisfatória, ou pelo menos fundadora de um possível futuro de relações não-racistas entre os grupos de cor parece resistente à denúncia do 'mito de democracia racial'.

Desse ponto de vista, a desigualdade social tem relação direta com as questões étnico-raciais, em outras palavras, e o conceito de "classe" é nutrido por hierarquias de gênero e raça. O autor ainda é bastante incisivo ao afirmar que a doutrina de democracia racial é rebatida pelos grupos de cor. Para compreendermos melhor o que significa o termo "democracia racial", precisamos, em primeiro lugar, saber de onde surge essa noção.

Para Guimarães (2003), ela foi usada pela primeira vez por Arthur Ramos, em 1941, em um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista. Entretanto, segundo esse mesmo autor, essa acepção tem ligação com a obra nascida das mãos de Freyre (1986), *Casa-grande e senzala*, cujo enredo, apesar de não usar esse termo, carrega em seu contexto o conceito de "democracia racial" que existiu no período imperial do século XIX.

Em uma espécie de comparativo com os Estados Unidos da América (EUA), Freyre (1986) afirmou, inclusive, que o que existia na época era uma cordialidade nas relações entre negros e brancos, e principalmente que não havia uma barreira do preconceito racial, o que do ponto de vista histórico é totalmente contrário, como já mencionamos no presente trabalho.

Quando fazemos uma análise de todo o processo histórico que antecedeu à abolição da escravidão, fica evidente como o preconceito racial era forte e oprimia africanos e seus descendentes. Portanto, seria incoerência dizer que a partir da promulgação da Lei Áurea toda relação de opressão tornou-se cordialidade e que o negro passou a conviver com os brancos em uma democracia plena. O argumento de que, no Brasil, nunca houve separação das etnias por preconceito racial teve como principal referência o comparativo com o *apartheid*, no período pós-guerra civil e no período pós-abolição da escravidão no sul dos EUA.

Após a guerra, deu-se início a um processo de reconstrução do país e reincorporação dos estados do Sul ao restante do país. Nesse período, que corresponde aos anos finais da década de 1860, apareceram as primeiras tentativas de implementação das políticas segregacionistas. A muitos cidadãos brancos sulistas era inaceitável que os negros, recém-libertos, tivessem os mesmos direitos e ocupassem os mesmos espaços que eles. No mesmo ano em que terminou a guerra (1865), por exemplo, foi formada a seita Ku Klux Klan por um ex-combatente das tropas sulistas, chamado de Nathan Bedford Forrest. A polícia da União sufocou os primeiros focos de ação violenta da Klan contra os negros. (FERNANDES, 2021).

Como bem afirma o autor, na segunda metade do século XIX, houve nos EUA essa segregação racial, uma tentativa radical de dividir brancos e negros. Esse contexto histórico favoreceu a narrativa de que aqui no Brasil a escravidão não foi tão agressiva como descrito e a miscigenação seria a prova concreta dessa boa convivência entre as diferentes etnias.

Mesmo que no Brasil a palavra “*apartheid*” nunca tenha sido usada para definir o lugar do negro na sociedade, isso não é fator determinante para afirmar que essa segregação não tenha existido de fato. O próprio conceito de “classe” traz de forma velada essa segregação. Segundo Oliveira (2020), no período do Império, já havia um controle da circulação de negros nas cidades sob alegação de que eram mendigos e vadios (mendigação promovida pela falta de assistência e políticas públicas para os ex-escravizados). Para tratar dessas questões, a autora recorre ao próprio Código Penal do Império de (1830).

Decreto nº 145, de 11 de junho de 1893, que determinava a prisão de mendigos, vagabundos, vadios capoeiras e desordeiros em colônias fixadas pela União ou pelos estados;

Decreto nº 3475, de 4 de novembro de 1899, negava o direito à fiança a réus vagabundos ou sem domicílio e autorizava incursões policiais sem controle judicial, especialmente em regiões onde havia mais negros;

Lei nº 4242, de 5 de janeiro de 1921, que fixou a idade penal aos 14 anos e autorizou a criação de um serviço assistencial às crianças abandonada; Código de Menores, de 1927, que criou a categoria do ‘menor infrator’ – na prática, consistiu numa justificativa moral para reprodução de representações estereotipadas de meninos negros. (OLLIVEIRA, 2020).

Como podemos verificar, mesmo que a condição de marginalizado tenha sido uma consequência da falta de políticas públicas para os alforriados pela Lei Áurea, os negros eram penalizados por viverem em condição de rua. Além disso, outras leis foram criadas, também no século XX, que reforçavam o racismo.

Sendo assim, geralmente, o termo “democracia racial” ou “mito da democracia racial” tem como principal fonte a obra de Gilberto Freyre. Mesmo que as afirmações desse autor apontem para essa “democracia racial”, não significa que a noção apareça escrita literalmente em sua obra. O mais importante é identificar que a ideia difundida foi divulgada mundo afora, trazendo uma percepção para os leitores de que não existe racismo no Brasil.

Na sociologia moderna, Gilberto Freyre foi o primeiro a retomar a velha utopia do paraíso racial, cara ao senso comum dos abolicionistas, dando-lhe uma roupagem científica. Em 1936 em *Sobrados e Mucambos* Freyre chega mesmo a retomar as imagens de ‘aristocracia’ e ‘democracia’ para contrastar a rigidez da organização patriarcal e a flexibilidade das relações entre raças. (GUIMARÃES, 2003, p. 4).

Ao contrário de alguns pseudocientistas, Freyre (1986) valorizava em sua obra a miscigenação e rejeitava a “hierarquia das raças”. Além disso, ele deu um tom de erotização, colocando no enredo de sua obra o corpo negro como algo que despertava desejo sexual, quando na verdade era comum a violência sexual praticada contra as mulheres de cor. Uma “[...] representação sexualizada da mulher negra, sendo vista como altamente desejosa de sexo e dotada de ‘atributos’, como um erotismo primitivo e desenfreado, contribuiu fortemente para o estupro de mulheres negras no período da escravidão” (SILVA, 2014, p. 136).

Essa erotização descrita promove de forma sutil, na obra *Casa-grande e senzala*, um imaginário de que havia um jogo de sedução entre os senhores e as negras escravizadas, quando, na verdade, essas mulheres eram violentadas por seus senhores. Essa violência sexual sofrida pelas negras e indígenas não pode ser considerada algo irrelevante em nossa história, trata-se de mais um elemento que comprova a farsa da “democracia racial” defendida ainda hoje por muitos.

Nesse contexto, fica óbvio que não existe possibilidade de erradicação do racismo sem admitir primeiro que ele existe. O mais preocupante, contudo, é constatar que a negação dos fatos é cada vez mais comum na sociedade. Por isso não é exagero afirmar que o mito da democracia racial tem sido o principal argumento para perpetuação da desigualdade social em que homens e mulheres negras vivem, trazendo uma falsa interpretação de igualdade de oportunidades, sendo que, na prática, essa igualdade nunca existiu.

3.5 Ações do movimento negro e as respostas afirmativas das leis

Mesmo com o fim da escravidão no Brasil, negros e negras, devido ao preconceito racial que se arrasta ao longo do século, tiveram que resistir de diversas formas para garantir sua sobrevivência. Passo a passo as leis foram sendo conquistadas. Apresentamos a seguir alguns fatos marcantes do movimento negro, que se caracterizou por uma série de ações realizadas por pessoas que lutam pela igualdade de direitos e contra o racismo.

3.5.1 Movimento negro

Quando falamos em reivindicações, respeito às diferenças e luta contra a discriminação pela cor da pele, facilmente fazemos uma ligação com os movimentos sociais que ao longo dos anos têm lutado para garantir que homens e mulheres de diferentes etnias tenham direitos à igualdade nos diversos espaços sociais.

O movimento negro tem levantado pautas relevantes na temática racial no que diz respeito à gritante diferença de oportunidades entre brancos e negros no Brasil. Seria um erro, porém, atribuir que esse movimento só se posicionou diante das questões de opressão e igualdade de oportunidades há pouco mais de 30 anos. Assim, reveste-se de particular importância saber que essas ações começaram antes do século XIX.

Sob essa ótica, ganha relevância o Quilombo dos Palmares que, além de ter uma representatividade de resistência contra a escravidão, era também um lugar de organização, o qual podemos classificar como movimento negro de resistência. De acordo com Saraiva (2016), os quilombos eram áreas bem extensas e localizadas na chamada Serra da Barriga, região que pertence atualmente ao estado de Alagoas.

Para Munanga e Gomes (2006), os quilombos não eram somente um refúgio de escravos fugitivos, havia uma organização rigorosa e uma firme liderança. Esse dado histórico explicita um quadro bem distinto de um movimento negro de rebeldia organizado que lutava por liberdade. Isso comprova que a luta do povo negro no território brasileiro é mais antiga do que se possa imaginar.

De acordo com Silva (2020b), Palmares teve cerca de 20 mil habitantes, diante dessa afirmação, identifica-se que havia ali um movimento bastante organizado. A respeito do surgimento do Quilombo dos Palmares, é possível afirmar que

No ano de 1595 quarenta escravos fugiram, à noite, de um engenho no sul de Pernambuco. Esses escravos estavam armados de foices, chuços e cacetes e caminharam vários dias de manhã à noite contornando lugares de difícil acesso até chegarem a um local onde se sentiram seguros. É assim que, na visão de alguns historiadores, começa a história de Palmares. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 64).

A partir dessas afirmações, não restam dúvidas de que, ainda no período do Brasil colônia, existiu um movimento negro que, na ocasião, tinha como principal objetivo acolher escravos fugitivos e resistir a qualquer tentativa de recaptura dos quilombolas. Cabe ressaltar que o movimento de Palmares acolhia homens, mulheres, crianças e indígenas, bem como outros marginalizados. É importante dizer que esse não era o único quilombo existente. “Ele era constituído de vários quilombos formando uma verdadeira fortaleza”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 65).

Diante do exposto, é possível entender que o movimento negro seguiu avançando em diferentes objetivos no decorrer da história. Na ocasião, o movimento de Palmares tinha como principal objetivo viver distante dos grilhões da escravidão. Dessa forma, compreendemos que essas ações de resistência já eram atuantes mesmo antes da promulgação da Lei Áurea.

Outras revoltas surgiram posteriormente, como, por exemplo, a Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, em 1835, onde se discutia a busca e a possibilidade de uma sociedade mais digna. Os malês tinham em comum a religião muçulmana, e no período da escravidão a religião predominante no Brasil era o catolicismo romano. Mesmo que essa revolta tenha durado poucas horas, seu ato revela um povo unido em objetivos comuns.

Na noite do dia 24 para 25 de janeiro de 1835, um grupo de africanos escravizados e libertos ocupou as ruas de Salvador, e durante mais de três

horas enfrentou soldados e civis armados. Os organizadores do levante eram malês termo pelo qual eram conhecidos na Bahia da época os africanos muçulmanos. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 73).

Como bem lembra os autores, o termo “malê” não quer dizer que se tratava de uma etnia africana, mas sim de uma referência regional dada aos africanos nagôs islamizados. A revolta, apesar de curta, teve bastante repercussão e promoveu um certo abalo ao regime escravista. As manifestações do movimento do povo negro continuaram caminhando em tempos e lugares distintos.

Munanga e Gomes (2006) citam um posicionamento unificado no sentido de chamar atenção às suas reivindicações no contexto de diferentes revoltas do povo negro. Essas iniciativas foram necessárias, pois, naquela época, homens e mulheres negros não tinham vez e nem voz.

Podemos dizer que a escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistência e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem central, na luta pelo fim deste regime desumano e cruel. Exemplo dessas ações e reações foram a revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798) a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838) e a Balaiada (Maranhão, 1838-1841) conhecidas como revoltas urbanas. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 80).

Essas revoltas urbanas, ocorridas ainda durante o período de escravidão, sinalizam que a luta pela resistência continuaria mesmo após a abolição, pois a Lei Áurea não garantiu aos libertos nenhuma espécie de reparação, ao contrário, consistia em um instrumento de potencialização da discriminação racial.

3.5.2 A Revolta da Vacina

Durante as duas primeiras décadas século XX, ocorreram várias agitações sociais: a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910) e os primeiros movimentos grevistas em São Paulo (1917). Todas essas revoltas foram reflexo do silêncio da Lei Áurea em relação aos contemplados por ela. “Na luta pela reconstrução da cidadania muito sangue foi derramado.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 84).

Como asseguram os autores, a liberdade não veio acompanhada do direito de igualdade entre brancos e negros. Nesse contexto, é possível entender que a cidadania do povo negro e de seus descendentes ainda teria que ser conquistada. Para isso, teriam que lutar incansavelmente para alcançar essa igualdade. O mais

preocupante, contudo, é constatar que essa luta ainda continua em curso mesmo se passando mais de um século da abolição.

De acordo com Porto (2003), em 1904, a falta de saneamento básico, aliada às péssimas condições de moradia que a população menos favorecida era submetida (maioria eram de negros afrodescendentes), fizeram a cidade do Rio de Janeiro se tornar foco de pestes mortais, como a febre amarela e a varíola. Esse cenário fez com que o presidente Rodrigues Alves (1902-1906) tomasse medidas drásticas na reformulação da cidade com objetivo de combater o foco dessas mortíferas enfermidades.

Outro fato que chamava a atenção era a precariedade do aspecto sanitário da cidade. Eram comuns as epidemias de doenças como febre tifoide, varíola e febre amarela. Além disso, a cidade era extremamente malcheirosa principalmente durante o verão. Sendo assim, de fato mostrava-se necessária uma intervenção urbana que pudesse melhorar as condições de espaço carioca. (SILVEIRA, 2013, p. 21).

Como bem lembra Silveira (2013), além das epidemias, a grande preocupação era melhorar os aspectos visuais da cidade, pois as construções da população pobre eram muito precárias, formadas por cortiços e barracos de madeira mal-acabados. Segundo Porto (2003), para resolver o problema sanitário, o então presidente nomeou o bacteriologista, epidemiologista e sanitarista brasileiro Oswaldo Cruz, que tomou medidas radicais e impopulares sobre a questão:

[...] cortiços foram derrubados, dando lugar a belas praças, charmosos jardins, largas avenidas e vistosos palacetes. O Rio iria se tornar a 'cidade Maravilhosa'. O resultado foi a deterioração das condições de vida dos trabalhadores. O preço dos aluguéis subiu, e a população mais pobre foi removida do centro para áreas mais distantes. Nos morros, as favelas proliferaram. (SILVEIRA, 2013, p. 21).

É importante ressaltar que essa população mais pobre a qual o autor se refere era constituída de negros e mestiços. Diante disso, outro fator toma destaque: a obrigatoriedade da imunização. Ora, era visível aos afrodescendentes que a revitalização da cidade, de forma direta, previa arrancá-los do centro urbano. Nesse cenário, a imposição da vacina causou desconfiança na população, que se revoltou.

Essa revolta contra a vacinação teve algumas consequências. No dia 11 de novembro, levantou-se um motim popular conhecido como a Revolta da Vacina. Segundo Porto (2003), essa revolta teve o saldo negativo de 23 mortos, 67 feridos e

o total de 945 presos, sendo que a metade deles foram deportados para o Acre e condenados a trabalhos forçados. Isso nos traz à memória, mais uma vez, o cenário da escravidão.

3.5.3 A Revolta da Chibata

A cidade do Rio de Janeiro também foi palco de outra expressiva revolta, a da Chibata. Assim, reveste-se de particular importância voltarmos ao ano de 1910, quando a Marinha do Brasil, com o intuito de aumentar seu contingente, passou a forçar o alistamento, uma vez que a quantidade de voluntários nunca atingia um número satisfatório. Sob essa ótica, é importante ressaltar que esse ramo das Forças Armadas era uma fiel reprodutora dos modos de punição utilizados no período da escravidão.

No ano de 1910, época do governo de Hermes da Fonseca, passadas duas décadas da abolição da escravatura, os negros ainda estavam sendo tratados na Marinha como escravos, sendo açoitados por seus superiores, com requinte de crueldade, com intuito de discipliná-los. (SERRALHEIRO, 2015, p. 407).

De um lado, pode-se dizer, estavam os oficiais brancos, integrantes dessas embarcações; do outro lado, ficavam os marujos, que em grande parte eram negros. Na ocasião, o Brasil enviou uma expedição à Inglaterra para receber treinamento e controlar dois grandes navios recém-adquiridos (o Minas Gerais e o Bahia). Durante o treinamento, algo chamou a atenção dos marujos, que observaram como os soldados ingleses eram bem tratados, enquanto os brasileiros eram castigados com açoite e palmatória, dentre outros castigos humilhantes.

De acordo com Mourelle (2019), a partir dessa constatação, um dos tripulantes, de nome João Cândido Felisberto, ao ver um marujo sendo punido com 250 chibatadas, foi tomado por uma forte indignação. Por mais absurdo que possa parecer, era comum naquela época punir marujos indisciplinados com castigos físicos, mas o número de chibatadas era entre 20 a 25.

Em novembro de 1910 uma sangrenta briga entre dois Marinheiros a bordo do Encouraçado Minas Gerais acabou sendo um dos motivos para o estopim da revolta, sendo que um deles ao cometer uma lesão corporal grave recebera uma punição excessiva. Como de praxe, depois de um cerimonial no convés sobre o comando do Capitão de Mar e Guerra Batista das Neves,

o mesmo manda ler parte do regulamento da 'Companhia Correccional', o texto é lido sobre a falta cometida pelo agressor, o Marinheiro Marcelino, sendo registrado no livro de castigo do navio com uma punição de 250 chibatadas. (SERRALHEIRO, 2015, p. 408).

Como bem aponta o autor, 250 chibatadas era algo que fugia da normalidade dos castigos aplicados nas embarcações por oficiais navais brancos. Esse foi o principal ponto de tensão que provocou a chamada a Revolta da Chibata. Sobre o comando de João Cândido, esse motim naval durou alguns dias e causou pânico nos moradores do Rio de Janeiro.

A cidade ficou atordoada. Dizem que três mil pessoas fugiram para Petrópolis e as famílias da zona sul abrigaram-se nos subúrbios. O Governo não tinha como enfrentar o poder dos marinheiros revoltosos. Eram 2.379 rebeldes, armados com as mais modernas armas da época. Sem forças para dominar a rebelião, que recebera apoio de parte da população carioca, o Marechal Hermes e o parlamento cederam às exigências. Rapidamente aprovaram um projeto de autoria de Rui Barbosa, que anos atrás tinha apoiado a restauração dos castigos, pondo fim aos açoites e concedendo anistia aos revoltosos. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 87).

A causa dessa revolta exemplifica o quanto os afrodescendentes continuaram sendo maltratados, mesmo sendo livres, já que o próprio Estado agia contra eles permitindo as torturas. Isso gerou graves consequências para sociedade fluminense, pois os rebeldes assumiram o comando do navio e fizeram ameaças ao governo de destruir a cidade caso não atendessem às reivindicações da tropa revoltada.

O governo, sem forças para dominar a rebelião, cedeu ao pedido de João Cândido e fez alterações no Código Disciplinar da Marinha, proibindo castigos físicos e concedendo anistia aos presos. Serralheiro (2015) pontua que o “almirante negro” João Cândido foi preso em uma cela pequena, juntamente a outros 17 colegas da rebelião, que morreram dias depois sufocados por inalar uma substância tóxica usada na higienização da cela. João Cândido sobreviveu, mas foi internado em um hospital para alienados no Rio de Janeiro.

Mesmo que os médicos negassem que o almirante não era louco, ele continuou preso por mais algum tempo. Em 1912, foi julgado e absolvido com os demais participantes da revolta. Seu ato de coragem infelizmente não teve destaque nos livros de história das escolas de ensino fundamental, nem honras em seu velório o corajoso protagonista negro recebeu. Ao contrário, morreu pobre e doente.

Possivelmente, por se tratar de uma revolta violenta, esse episódio não é tratado, porém, convém destacar que os negros do início desse século não tinham voz para mudar pacificamente o Código Disciplinar da Marinha do Brasil, não restando a eles outra alternativa a não ser usar a força.

3.5.4 O movimento negro no século XX

O povo negro nunca se manteve inerte diante da imposição da escravidão e das diversas formas de humilhação as quais eram submetidos. O desejo de serem homens e mulheres livres não lhes permitia recuar em suas lutas. O mais importante é constatar que, após a promulgação da lei que determinou o fim da escravidão no Brasil, tiveram que continuar lutando não só por sua sobrevivência, mas também por igualdade de direitos entre negros e brancos. Conforme Catoia (2018), nas décadas de 1940 e 1950, o movimento negro se mobilizou no debate por uma legislação mais justa para população afrodescendente, lançando luz sobre a importância de se ter uma legislação antirracista.

A década de 1940 foi marcada pela Constituição Federal de 1946, que trouxe em seu artigo 141, §5º, a expressão 'preconceitos de raça' ou 'classe' como limitativa do direito à livre manifestação do pensamento e a de 1950 e pelo início da construção da legislação antirracista, em sua dimensão coercitiva, com a criação da Lei nº 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos. A CF/46 inovou ao trazer o referido artigo, mas esse foi o único avanço, não houve qualquer previsão de medidas ou ações que remetessem à igualdade étnico-racial, nem mesmo que visasse à desconstrução o racismo. (CATOIA, 2018, p. 42).

Podemos entender que houve uma mobilização do movimento negro para que se criasse essa lei. Como bem explica Catoia (2018), esse foi o único avanço, pois a Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, não previa ações que ressaltassem a igualdade étnico-racial nem tampouco a criminalização do racismo. Todas as discussões trazidas pelo movimento negro não foram consideradas, e a lei tornou-se apenas um ato simbólico.

Mesmo que a legislação não tenha atendido os anseios do movimento negro, essa foi a primeira vez que o racismo foi considerado uma contravenção, se cometido em lugares públicos. Cabe lembrar que as lideranças do movimento seguiam lutando por outras pautas relevantes, como o direito ao acesso de pessoas negras ao ensino secundário e superior.

O movimento negro ao reivindicar ações que garantissem o direito à educação, negado historicamente à maioria da população negra, trazia para o espaço público um debate sobre a importância da dimensão promocional da legislação antirracismo, como forma de possibilitar a criação de políticas de ação afirmativa de caráter étnico-racial, evidenciando a inadequação de políticas públicas de caráter universal como única estratégia na garantia da igualdade e outros direitos, numa sociedade em que o lugar social desigual entre os sujeitos é efeito do racismo e da consequente discriminação racial. Assim, no interior da luta política do movimento negro, a igualdade deixou de ser simplesmente um direito natural ou princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passou a ser um objetivo a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade por meio de políticas e ações concretas. (CATOIA, 2018, p. 45).

Cabe ressaltar que todas as insatisfações e os debates em busca de igualdade por parte do movimento foram publicados na Imprensa Negra. As decepções motivaram cada vez mais os movimentos por igualdade. Ainda segundo Catoia (2018), em 1943, João Cabral Alves fundou, em Porto Alegre, uma das principais frentes negras que lutaram por um nível mais elevado na área econômica e intelectual dos homens de cor.

Para uma melhor compreensão, selecionamos alguns apontamentos, em ordem cronológica, das principais ações do movimento negro, no século XX até o século XXI, que mostram a relevância da militância nas reivindicações por leis que criminalizam o racismo e garantam igualdade de oportunidades entre brancos e negros.

1914: Surge em Campinas a 1ª organização sindical. Dela participaram de forma expressiva e determinante as mulheres negras. 1915: surge o Manelick, o primeiro Jornal de negros na capital paulista. 1929: surge o Jornal Quilombo no Rio de Janeiro. 1931: Nasce a Frente Negra Brasileira (FNB) que chegou a reunir mais de 100 mil em diversos Estados do país. 1932: É formado em São Paulo o Clube Negro de Cultura Social. 1935: Surge no Rio de Janeiro, o Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial. 1945: Renasce o Movimento Negro no país. 1950: É aprovada a Lei Afonso Arinos. 1969: O governo do General Emílio G. Médici proíbe a publicação de notícias sobre o movimento negro e a discriminação racial. 2003: Instituído a Lei 10.639/03 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, onde torna-se obrigatório o estudo de cultura afro-brasileira dentro de toda rede de educação no Brasil. (BARBOSA, 2019, p. 26-27).

O movimento negro sempre agiu em diversos momentos da história. Como apontado no trecho, em 16 de setembro de 1931, surge a Frente Negra Brasileira (FNB). Sobre a atuação dessa organização de ativismo negro no país, Bacelar (1996) relata que ela se expandiu para outras regiões do Brasil, mas sua sede era na cidade de São Paulo. No ano de 1933, começou a circular seu jornal, *A Cor da Raça*. A Frente

Negra Brasileira foi a primeira no país a falar que o então chamado “preconceito de cor” era um problema nacional e estrutural.

A Frente Negra tornou-se, então, um veículo importante para trazer à tona, ainda que timidamente, as insatisfações reprimidas. Mais, expunha um componente, a questão racial, que embora aparentemente adormecido tocava fundo no contingente majoritário da classe trabalhadora. (BACELAR, 1996, p. 80).

Silva (2013, p. 4) pontua as diversas lutas enfrentadas pelo povo negro: “As décadas de 1970 e 1980 foram momentos onde a população afro-brasileira compartilhou com toda população brasileira o sentimento de ser refém de uma mesma situação e injusta”. Esse movimento, organizado com limitações impostas pela ditadura, continuou sua luta.

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do ‘preconceito de cor’ no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Nessa época aconteceram fatos importantes como a imposição da censura na mídia e na música, de modo que todos os veículos de comunicação passaram a ser vigiados, pois a liberdade de expressão não era permitida. O nefasto contexto histórico, como bem aponta Silva (2013), mostra um cenário que em termos gerais reprimia todos os cidadãos. Caso houvesse desobediência, o “subversivo” poderia ser preso e até mesmo torturado se fizesse críticas ao governo. Nessa situação específica, negros e brancos eram igualmente vigiados.

Mesmo com toda repressão da ditadura militar, pode-se dizer que o movimento não foi totalmente silenciado. Politicamente, em 7 de julho de 1978, ele ressurgiu em um ato público em São Paulo que reuniu vários ativistas. De acordo com Sousa (2013), deu-se, a partir desse ano, a criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU). Essa data foi um marco e passou a ser conhecida como o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo.

No raciocínio de Domingues (2007), o nascimento do MNU é um acontecimento na história do movimento negro em escala nacional, algo de proporções nunca antes

vistas no que se refere à luta dos negros brasileiros, como também de todos os reprimidos pela sociedade, pelo direito à cidadania e ao respeito.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações 'mínimas': desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Dessa forma, o MNU tinha se tornado um movimento de muita força, e o contexto de falta de punição pela prática do racismo começava a mudar. Foram criadas algumas leis que começavam a sinalizar que os debates e as lutas estavam surtindo efeitos positivos. Tratamos dessas normativas posteriormente, assim como da representatividade de cada uma delas.

3.6 As leis que reconhecem e criminalizam o racismo

A partir do século XX foram criadas leis que de certa forma deram aos afrodescendentes o direito de ir e vir. Antes da sua criação eles não tinham acesso a lugares frequentados por pessoas brancas. No entanto, até o racismo ser definitivamente classificado como crime inafiançável, foi preciso existir uma lei que admitia sua existência, como vemos a seguir, sobretudo para dar enfoque às políticas públicas que apontam para uma igualdade racial.

3.6.1 A Lei nº 1.390/1951: a Lei Afonso Arinos

Para Comparato (2015), mesmo que a Declaração dos Direitos Humanos – a qual afirma que todo homem tem direito de ser livre –, tenha tido aprovação unânime em 1948, ela não garantiu o cumprimento na prática desse direito. No entanto, a Frente Negra Brasileira apropriou-se dessa declaração, reconhecida internacionalmente, para seguir em busca de leis que garantissem de fato essa igualdade.

Sobre a FNB, Munanga e Gomes (2006) explicam que sua estrutura se iniciou em São Paulo, mas outros núcleos foram fundados em outros estados da Federação,

como no Rio de Janeiro, em Pernambuco, na Bahia, no Rio Grande do Sul, entre outros. Ainda segundo os autores, a filosofia da Frente Negra Brasileira firmava-se no entendimento de que seria através da educação e nos diversos níveis da ciência que o negro se ergueria.

Se acreditássemos que a democracia racial que Gilberto Freyre afirmou existir no Brasil fosse verdade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos não faria nenhum sentido para os afrodescendentes nascidos no Brasil, que obviamente teriam o livre acesso a todos os espaços sociais. No entanto, um acontecimento, que veio pôr em xeque essa tese,

[...] daria origem ao projeto da primeira lei antidiscriminatória do Brasil: em julho de 1950 um hotel de São Paulo recusou-se a hospedar a mundialmente famosa dançarina norte-americana Katherine Dunham apenas pelo fato de ela ser negra, o que gerou enorme repercussão não apenas no Brasil, mas também no exterior. (CAMPOS, 2017, p. 267).

Diante do abominável episódio, não havia como negar que o racismo existia. Em resposta à forte pressão da Imprensa Negra nos anos de 1950 e 1951, foi elaborado um projeto de lei que classificava o racismo como crime de contravenção.

Mas, sem dúvida, a grande alteração ocasionada pelo caso Dunham foi a iniciativa do legislador Afonso Arinos de Melo Franco, herdeiro de tradicional família política de Minas Gerais, em propor uma legislação específica para o enfrentamento do preconceito de cor no Brasil. Nascia, assim, a Lei 1.390/51, popularmente conhecida como Lei Afonso Arinos, que, em confirmação à narrativa mítica, tratava de casos de proibição de acesso para pessoas negras, sobretudo em estabelecimentos comerciais e de ensino. (MONTEIRO, 2011, p. 12).

Portanto, torna-se evidente que esse fato representou uma grande conquista para população afrodescendente da época. Vê-se, pois, que, pela primeira vez na História do Brasil, o preconceito racial foi considerado crime previsto em lei. Por um lado, é indiscutível que o fato de os legisladores aprovarem a Lei nº 1.390/1951 não significava que haveria uma punição à altura da gravidade desse crime. Por outro lado, a partir dessa normativa abriu-se caminho para ampliação dos direitos da população negra. Apesar disso, na prática, a Lei Afonso Arinos era mais uma lei simbólica que não era levada a sério pela população, pois não havia fiscalização e nem punição aos infratores.

3.6.2 Lei nº 7.716/1989: Lei Caó

No ano de 1988, comemorava-se o centenário da abolição da escravidão no Brasil. Para o movimento negro, a data comemorativa era o momento oportuno para se reforçar as reivindicações pelo reconhecimento legal do direito à igualdade. A Lei Afonso Arinos, de 1951, previa que o racismo era apenas uma contravenção, não proporcionando de forma prática um efeito que coibisse o racismo.

De acordo com Silva (2020a), o Brasil passava por um processo de redemocratização após o fim do regime ditador. Todo esse contexto fortalecia ainda mais o clamor por uma nova Constituição Federal. Sob a ótica desse autor, grupos políticos já se reuniam na década de 1970 para debater sobre a necessidade de se ter uma Constituição que atendesse os desejos da nação. Diversos intelectuais e instituições de ensino como a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) defendiam esse mesmo pensamento.

Em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney no Colégio Eleitoral – o primeiro, um líder moderado da oposição; o segundo, uma antiga liderança civil do regime militar –, dá-se mais um passo em direção à Constituinte. A referida chapa, denominada Aliança Democrática, assumira formalmente o compromisso de convocação de uma Assembleia Constituinte. O trágico falecimento de Tancredo não postergou o cumprimento do compromisso: em julho de 1985, honrando a promessa de campanha, Sarney envia ao Legislativo a Proposta de Emenda Constitucional nº 43, prevendo a atribuição de poderes constituintes ao Congresso Nacional, que se reuniria em 1º de fevereiro de 1987, e seria composto, na sua grande maioria, por parlamentares eleitos no pleito de 1986. Além disso, tal como fora programado por Tancredo, Sarney nomeia uma Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, presidida pelo jurista Afonso Arinos de Mello Franco, que fica encarregada de elaborar um anteprojeto de Constituição. (SARMENTO, 2009, p. 9).

Como descrito, com a Proposta de Emenda Constitucional nº 43, o Parlamento passou a se movimentar para formar uma Assembleia Constituinte. No ano de 1986, várias reuniões e assembleias foram realizadas pelo movimento negro com intuito de se ter um representante na Constituinte. Santos (2015, p. 59) afirma que “Em novembro de 1986 o país elegeu os parlamentares que conduziram o processo Constituinte”. Das lideranças no movimento negro, somente Benedita da Silva (PT-RJ) e Carlos Alberto de Oliveira (PDT-RJ), conhecido como Caó, se elegeram.

Tendo em vista que cada Subcomissão deveria contar com 21 parlamentares, notamos que esta primeira sessão se caracterizou pela baixa frequência de

constituintes – o que será recorrentemente tematizado. Nessa primeira reunião também percebermos a visão dos constituintes acerca de seu trabalho na Subcomissão e da instância em si. O termo dívida social ou dívida da Nação perpassa a fala de todos os constituintes que se manifestaram. (SANTOS, 2015, p. 64).

Conforme explica o autor, cada representante pediu a fala para expor seu ponto de insatisfação e questionar o baixo número de aliados à causa, outras questões também foram colocadas. Assim, seguindo a ordem, Benedita da Silva fez um discurso histórico:

[...] quero neste momento, para que também conste em Ata, dizer que não somos minoria, somos maioria que ficou até então marginalizado de todo esse processo, e que hoje, quantitativamente, não temos uma grande representação. Nós temos uma representação digna, como tantas outras, e a nossa Constituição fará justiça com o resgate dessa dívida social que a sociedade tem para com cada um desses segmentos que se encontram marginalizados. Não somente com aqueles que têm deficiência, não somente com os negros, ou com os indígenas, nós estamos também preocupados com as chamadas minorias. Nós ainda temos uma representação. Os indígenas não têm esta representação, neste momento histórico. Nós sabemos também que essas minorias, que envolvem desde o homossexualismo (sic) à prostituição, todos esses segmentos são marginalizados e não têm uma representação. Mas eu quero crer que todos nós aqui estamos com o propósito de fazer valer o direito de cada um desses cidadãos e dessas cidadãs. Por isto, mais uma vez, quero dizer que estou feliz e agradecida, também, não somente ao meu Partido, mas aos companheiros que puderam me proporcionar a oportunidade de estar no meu devido lugar, discutindo alguma coisa de que eu tenha realmente conhecimento. Então, nós aqui estamos em maioria, numa maioria simples, mas entendemos que milhares e milhares de vozes se associarão a nós e levaremos com muita dignidade toda esta proposta que absorvemos durante a campanha eleitoral e que assumimos neste instante nesta Comissão. (SILVA, 1987 *apud* SANTOS, 2015, p. 66).¹

A parlamentar, mulher, negra, de origem humilde, que trazia consigo uma indignação pelo descaso do Estado, em seu discurso, como representante dos anseios das classes menos favorecidas, demonstrou ter conhecimento das questões que afligem afrodescendentes e outras classes marginalizadas em quase cem anos. Durante todos os trâmites legais que envolviam os trabalhos, o parlamentar Carlos Alberto de Oliveira incluiu de forma estratégica uma emenda que ampliava a Lei Afonso Arinos, de 1951, como explica Almeida (2020, p. 75):

Nos trabalhos da elaboração da nova Constituição Federal, ele estrategicamente incluiu uma emenda que resultará no inciso XLII do artigo 5º.

¹ Esse discurso foi proferido por Benedita da Silva no dia 27 de julho de 1987 na Assembleia Nacional Constituinte.

Esse qualifica o racismo com a seguinte redação: 'a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei'. Ou seja, o racismo passa a figurar como um crime não passível de fiança, sem prescrição e passível de prisão. O texto do inciso substituiu a própria lei elaborada por Caó, que aprimorou a Lei Afonso Arinos de 1951. Caó reconheceu certo valor estratégico na lei que serviu para acautelar e minorar o cometimento do odioso racismo, numa dada época, mas com perspicácia também defendeu que a legislação estava ultrapassada, e assim falou na Constituinte de 1988: 'Torna-se imperiosa uma caracterização mais realista de combate ao racismo, configurando-o como crime assim definido em lei'. (ALMEIDA, 2020, p. 75).

Entende-se através dessa explicação que a legislação era considerada por Caó como ineficaz, ultrapassada e não apresentava nenhum efeito que coibisse a prática do racismo. Sobre essa ação notável, Prudente (1988, p. 144) afirma que "[...] em 5 de janeiro de 1989 veio à luz a Lei nº 7.716, Lei Caó, marco histórico na legislação brasileira, reivindicação antiga das lideranças afro-brasileiras e de toda a sociedade civil, voltada para a proteção dos direitos humanos."

Após a promulgação da nova lei, ficou definido como crime atos de preconceito por "raça" e cor. Assim, o indivíduo que cometesse tal crime seria punido nos rigores da lei. Pela primeira vez na história, o Parlamento aprovou uma normativa que favorecia os negros, reconhecendo que o racismo era real e criminalizando sua prática. Portanto, a Constituição Federal vigente assegura a criminalização do racismo através da Lei nº 7.716/1989.

4 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, mostramos as leis que garantem o direito de alunos e alunas em conhecer a história e a cultura da África e dos afrodescendentes. Apresentamos ainda como, desde a Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais têm buscado, através de debates e diálogos, o reconhecimento histórico dos protagonistas da construção do Brasil nos currículos escolares.

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Oito anos após a promulgação da Constituição cidadã surge a Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como LDB. Jung e Fossatti (2018) pontuam que até sua promulgação, em dezembro de 1996, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o projeto de lei passou por fóruns e conferências e teve aprovação sem nenhum veto.

Como bem lembram Zientarski *et al.* (2010), a LDB é um documento que assegura a democracia e também garante qualidade e gratuidade do ensino em todos os níveis e etapas. Desse modo, as redes de ensino do país se guiam através de suas diretrizes para desenvolver suas atividades. A esse respeito, Silva (2009, p. 114) explica que:

A lei apresenta algumas omissões, além de pontos bastante contraditórios – apenas afirma que a formação mínima admitida para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, é a formação na modalidade Normal em nível médio (art. 62). Mas, em seguida, menciona os cursos Superiores de educação que oferecerão, entre outros, o curso Normal Superior para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Conforme observado, a lei possui contradições, mas mesmo assim traz mudanças positivas para a educação, dentre as quais, podemos destacar o art. 87, que ressalta a responsabilidade da União na elaboração de um Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/1996 teve avanços se comparada às leis anteriores a ela. No entanto, no que se refere às questões étnico-raciais, deixou a desejar, pois não existia no seu texto original nenhuma referência direta a essas pautas, nem garantia aos povos originários indígenas e aos afrodescendentes condições mínimas de ingressarem no ensino superior.

4.2 A Lei nº 10.639/2003

Nenhuma conquista do povo negro se deu sem luta, com a Lei nº 10.639/2003, não foi diferente. De acordo com Pereira e Silva (2013), ela não surgiu repentinamente, no entanto, na nova Constituição Federal, intitulada como Constituição cidadã, houve uma abertura para uma discussão democrática acerca do desejo da população. Assim, os movimentos sociais se mobilizaram mais uma vez na luta por mais essa vitória:

[...] resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdo afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 2).

Como bem explica os autores, os alunos afrodescendentes, por terem seus ancestrais apresentados de forma estereotipadas nos livros didáticos, sentiam-se constrangidos e mal representados. Tal constrangimento explica um percentual da evasão escolar desses estudantes. Vale e Santos (2019, p. 17) afirmam que, “Por conseguinte, a evasão escolar dessa população se caracteriza como uma das últimas e mais desesperadas formas de resposta contra esse sistema racista do qual a educação, também, faz parte”.

Sobre essa questão educacional, Domingues (2007) salienta que, nos anos de 1980, o movimento negro começou a analisar conteúdos preconceituosos contidos nos livros didáticos das escolas e, conseqüentemente, passou a se mobilizar pedindo mudanças por entender que eram um reforço ao racismo.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Conforme citado, o movimento negro estava atento ao modo como as redes de ensino reproduziam o racismo de forma velada e detectou a falta de formação de professores no tocante às questões referentes à etnia e à raça que deixavam lacunas

no processo de ensino e aprendizagem. Isso comprova que as relações étnico-raciais na esfera escolar eram consideradas irrelevantes.

Para Pereira e Silva (2013), apenas o fato de existir a Lei nº 7.716/1989, que reconheceu a pluralidade cultural do Brasil, já seria um motivo suficiente para uma reflexão dos educadores a respeito do monoculturalismo reproduzido pela escola. Amparados por essa lei, movimentos sociais pressionaram para que as questões étnico-raciais fossem igualmente consideradas.

Vê-se, pois, que essa realidade de pluralidade cultural, aliada à força da militância negra frente à questão, levou o então deputado Paulo Paim (PT-RS), no ano de 1995, a apresentar na Câmara Federal a proposição que futuramente se tornaria a Lei nº 10.639. O deputado em questão apresentou um projeto de lei que trazia as seguintes questões:

[...] a disciplina 'História Geral da África e do Negro no Brasil' integrará obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado. Será o conhecimento da verdadeira história do povo negro, das raízes da nossa gente; a instituição de Ouvidorias garantirá às vítimas de discriminação racial o direito de serem ouvidas; – para assegurar o cumprimento de seus direitos, serão implementadas políticas voltadas para a inclusão de afro-brasileiros no mercado de trabalho; a criação do Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial promoverá a igualdade de oportunidades e a inclusão social dos afro-brasileiros em diversas áreas, assim como a concessão de bolsas de estudo a afro-brasileiros para a educação fundamental, média, técnica e superior. (BRASIL, 2009, p. 7-8).

Esse trecho do substitutivo do projeto de lei era com certeza uma forma de reparação ao erro cometido pelas redes de ensino que, durante anos, priorizaram em seus currículos, principalmente na disciplina de História do Brasil, o estudo da cultura europeia, deixando de lado a História da África e dos afrodescendentes, que são os protagonistas da construção do país.

No entanto, por motivos políticos, os demais senadores arquivaram o projeto sob alegação de que não era prioridade no momento. Diante da recusa dos parlamentares, a conquista de mais essa lei teve que ser adiada por mais quatro anos. De acordo com Pereira e Silva (2013), no ano de 1999 a lei foi aprovada. Porém, só foi sancionada no ano de 2003, pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no

Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Vimos que a Lei nº 10639/2003 ordenou a alteração na LDB de 1996 e, a partir de então, tornou-se obrigatório seu cumprimento. Porém, o reconhecimento da pluralidade cultural ainda não foi cumprido em sua totalidade, assunto abordado mais à frente.

4.3 A Lei nº 11.645/2008

Por um longo período de tempo os afrodescendentes tiveram suas histórias omitidas e sua cultura discriminada, como apontam os dados históricos desta pesquisa. Os movimentos sociais na década de 1980 levantaram bandeiras em busca de igualdade. Alencar (2018) ressalta que a resistência à prática excludente buscou promover de forma democrática estratégias para romper com a exclusão no sistema educacional. Entendemos que em um país multicultural não faz sentido que a educação centralize o ensino no eurocentrismo.

Tanto o racismo quanto o eurocentrismo inviabilizam a construção de uma perspectiva democrática na educação em nosso país. Nesse entendimento, Rodrigues e Barbaho (2016) reforçam que os movimentos sociais, na década de 1980, não pouparam esforços para que as diferentes identidades étnicas e raciais fossem reconhecidas na nova Constituição Federal de 1988.

Conforme mencionamos anteriormente, esse foi um processo gradativo, contínuo e que seguiu uma ordem de acontecimentos. A primeira conquista verificada se deu com a Lei nº 7.716/1989, que reconheceu a pluralidade cultural do Brasil; em seguida, veio a Lei nº 10.639/2003, que legitimou o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” em toda Rede de Ensino do país. É pertinente ressaltarmos que a Lei nº 10.639/2003 reconhece e determina o estudo da História da África e dos afrodescendentes nas instituições educacionais. Apesar disso, essa mesma lei nada menciona sobre a cultura dos povos originários do Brasil.

Ativistas indígenas e indigenistas seguiram em uma mobilização para que os indígenas e suas culturas fossem igualmente reconhecidos na lei, uma vez que eles compõem a História do Brasil. Sobre essa questão, Marques (2014, p. 559) lembra que, em 10 de março de 2008, eles tiveram o direito a essa inclusão: “Com a Lei nº

11.645, de 10 de março de 2008, fica estabelecido que o ensino da História do Brasil levará em conta a contribuição das matrizes indígenas na formação do povo brasileiro.” Conforme verificado, essa lei alterou o art. 1º da LDB nº 9.394/1996.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, 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 Indígena’. Isso demonstra a busca pela melhoria dos direitos sociais e a real necessidade da realização de ações estratégicas para a implantação de novas políticas que visam beneficiar a todos e especialmente o reconhecimento da sócio diversidade no Brasil. Portanto, a Lei nº 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos Artigos 26-A, 79-A e 79-B, que afirmam que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena discorrem sobre o conteúdo programático e a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. (RODRIGUES; BARBAHO, 2016, p. 201).

Se a legislação reconheceu a pluralidade cultural do Brasil, seria contraditório deixar de fora dos currículos escolares a história e a cultura dos povos indígenas. Ao alterar a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 11.645 reformula o que ordenava anteriormente a Lei nº 10.639/2003. Dessa forma, como mostram os autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou a vigorar com nova reformulação.

4.4 Ensino fundamental e a temática racial

Em uma sociedade carregada de desigualdade social e econômica, entendemos a importância de uma educação básica que contemple questões étnico-raciais. A atuação profissional nessa área tem como principal foco as séries iniciais, do 1º ao 5º ano. Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 116), “A existência da educação se firma no inacabamento do ser humano que está no mundo, com o mundo e com os outros, para se humanizar, para ele encharcar de sentido o processo de conhecimento”.

Sobre o ensino fundamental, a LDB diz que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e

a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL,1996).

Diante do exposto, entende-se que o ensino fundamental deve abranger, além da alfabetização e do letramento, temas que estão presentes na sociedade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Para isso, a tolerância recíproca deve estar presente. Assim, o ensino fundamental deve ter práticas pedagógicas contextualizadas que permitam uma interação com o riquíssimo campo da cultura desenvolvida ao longo da História do Brasil. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo fundamentado pela LDB e orientado por princípios éticos que visam à formação humana, apregoa que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2015).

Por todas essas razões citadas na BNCC, o ensino da história e da cultura africanas e dos afrodescendentes torna-se indispensável já nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, a temática racial deve aparecer nas práticas pedagógicas, efetivando o cumprimento do que determina a lei.

4.5 O Projeto Político Pedagógico: contextualizando o objeto de pesquisa

No ano de 2020, diante do aumento de casos de infecção pelo SARS-CoV-2, vírus causador da covid-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a elevação geográfica de contaminação ao nível de uma pandemia. Em face do exposto, o então ministro da Saúde do Brasil, Luiz Henrique Mandeta, reforçou as orientações

de medidas de segurança, como, por exemplo, o distanciamento social, o uso de máscaras, dentre outras ações.

Nesse mesmo ano, em consequência da gravidade da pandemia, o Brasil e o mundo tiveram que tomar medidas importantes na tentativa de diminuir a transmissão do vírus. Diante do contexto delicado, o governador do estado de Goiás, estado no qual realizamos esta pesquisa, baixou um decreto ordenando o fechamento das escolas de todos os níveis e etapas com o intuito de conter o avanço da contaminação.

Diante dessas circunstâncias, houve a necessidade de uma reformulação na metodologia desta pesquisa, como, por exemplo, na coleta de dados. Havíamos planejado uma pesquisa empírica, com visita às bibliotecas das respectivas escolas selecionadas. Assim, faríamos entrevistas com coordenadores, professores das escolas, entre outros agentes educacionais. Mas não houve essa possibilidade, pois as aulas presenciais foram proibidas como medida de segurança.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS no uso de suas atribuições legais e regimentais, com base na Lei Complementar nº 26/98, no Decreto nº 9833/2020, na Resolução CEE/CP nº 11/2020, nas Notas Públicas 01 e 02/2020 deste Conselho e tendo em vista o plano de contingência e adoção de medidas com o objetivo de reduzir os riscos de contágio e de disseminação da COVID-19. Considerando o contexto de excepcionalidade impressa no cenário imposto pela pandemia da COVID-19, bem como a necessidade de zelar e cuidar da vida de todos(as) os membros da comunidade escolar e, paralelamente, manter ativo e operante o Sistema Educativo do Estado de Goiás. Considerando a relevância do Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) para manutenção do ano letivo de 2020 e compreendendo-o como o pilar que sustenta as atividades educacionais ao mesmo tempo em que preserva a vida humana. (GOIÁS, 2020).

As aulas nas instituições educacionais de nível básico, médio e superior passaram a ser realizadas remotamente, como descrito. Para dar continuidade à pesquisa sem comprometer sua confiabilidade, optamos por empreender uma pesquisa bibliográfica documental, utilizando como objeto confiável de pesquisa o PPP.

4.5.1 O Projeto Político Pedagógico e sua funcionalidade

Optamos realizar as análises através do Projeto Político Pedagógico por entender que se trata de um documento amparado pela Lei nº 9.394/1996, que expressa os fundamentos conceituais, a organização escolar, como também aponta

os objetivos técnico-metodológicos da instituição que o elaborou sob a orientação das diretrizes curriculares orientadas pela Rede Municipal de Educação do município de Aparecida de Goiânia. Sobre o PPP, Veiga (2004, p. 14) explica que:

[...] todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

É a partir dessas concepções que demos início às análises dos PPPs das duas instituições analisadas com objetivo de verificar se esses respectivos documentos trazem como proposta pedagógica o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nas redes de ensino de todo o país, já que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Entende-se, a partir da referida lei, que o PPP não é apenas um documento que apresenta uma lista de atividades burocráticas que devem ser desenvolvidas naquele espaço escolar. É preciso entendê-lo como parte da uma expressão curricular.

Outro fato que deve ser destacado é que, devido à nova reformulação de aulas no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), não houve tempo hábil para elaboração de um novo PPP da primeira escola analisada. Desse modo, os dados foram coletados no documento do ano anterior (2019), o que não gerou prejuízos, uma vez que esse mesmo documento foi utilizado como referência para as atividades remotas, dentro do possível. A segunda análise ocorreu na escola que teve o PPP atualizado para 2020.

Para preservar o direito de sigilo de identidade dos profissionais de ambas as escolas daremos nomes fictícios aos profissionais que trabalham em cada uma delas. Apresentamos, portanto, as análises feitas a partir dos PPPs das duas instituições, ambas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida de Goiânia: que trataremos como escola (A) e escola (B.)

4.5.2 Caracterização da Escola (A)

A escola (A), foi fundada através da Lei nº 3.042, de 15 de junho de 2012, para atender crianças do 1º ao 5º ano da educação básica, em período integral. Seu nome foi escolhido pelo então secretário Municipal de Educação, Domingos Pereira da Silva, para homenagear sua amiga professora.

O bairro onde foi construída foi criado no ano 2012, e a localização da unidade de ensino fica próxima a uma reserva ambiental. Hoje a região é considerada área nobre da cidade, pela vinda de várias instituições públicas, dentre elas, duas universidades, uma estadual (UEG) e outra federal (IFG-Aparecida de Goiânia). O documento não faz referências a postos de saúde e policial existentes no bairro.

Esta escola, possui uma infraestrutura com capacidade para atender 400 alunos, mas, em 2019, havia 453 alunos matriculados. A programação prevê 10 horas de permanência (das 7h às 17h) na unidade educacional, que conta com 12 salas de aula, quadra poliesportiva, 1 laboratório de ciências, 1 sala *maker*, auditório, biblioteca, sala de professores, refeitório, sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretária-geral, estacionamento, depósito pedagógico, depósito artístico, dois vestiários, dez sanitários, seis áreas de convivência, cozinha e área de serviço.

Todos os espaços são devidamente utilizados (no período de aulas presenciais), inclusive as áreas externas às salas. A equipe gestora é composta pela diretora Helena; pela coordenadora-geral Ana Maria; pelos coordenadores pedagógicos Maria e Renato; pela assistente pedagógica Marlene. A instituição possui 16 servidores administrativos, além de 19 professores pedagogos e de área, que dispõem de materiais didáticos para apoio às aulas, como, por exemplo, 1 aparelho de DVD, 6 aparelhos de som, 1 caixa amplificadora, brinquedos pedagógicos, 30 Davds de história, livros literários, dentre outros.

4.5.2.1 As questões étnico-raciais e a formação continuada do docente

O PPP da escola (A) apresenta a importância da formação continuada dos professores para que a educação seja acolhedora, reflexiva e permita oportunidades iguais. Os cursos para essa formação, como consta no documento, são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Aparecida de Goiânia, mas não

trazem nenhuma especificação de formação continuada sobre as relações étnico-raciais, o que torna as afirmações um tanto contraditórias.

O documento enfatiza que esses cursos têm a finalidade de preparar o docente, dentro do contexto escolar, reiterando a importância de estarem atentos às tecnologias sempre em transformação. O Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno Resolução de 1º de julho de 2015), no que se refere ao egresso e à formação continuada, explicam o seguinte:

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja 7 consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir; [...] VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras [...] (BRASIL, 2015, p. 8).

Diante do exposto, identifica-se que a escola (A), traz informações superficiais sobre os cursos de formação continuada. Além disso, o documento nada menciona sobre as relações étnico-raciais. De forma geral, o PPP dessa unidade de ensino não relata quais cursos são oferecidos aos profissionais da educação, mas apresenta um cronograma do planejamento pedagógico que ocorre a cada mês durante o ano letivo.

4.5.2.2 A proposta pedagógica e as questões étnico-raciais

A escola (A), conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, tem como objetivo reafirmar a constante presença da origem africana na sociedade. Para isso, o documento dá destaque de uma página para mostrar seu compromisso no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, no qual afirma que os diálogos sobre o assunto serão desenvolvidos, principalmente, nas aulas de Artes, Literatura e História Brasileira.

O documento descreve ainda que as aulas são planejadas para reduzir os estereótipos geralmente sofridos por afrodescendentes e indígenas. Outro tópico destacado é o compromisso que a escola assume em desenvolver uma educação antirracista. Para atingir esse objetivo, as ações pedagógicas são direcionadas para promover reflexão sobre a temática contida nos livros didáticos.

Apesar dessas afirmações, a referida escola não apresenta, de forma definida, ações práticas que promovam debates com a participação de representantes da comunidade negra, como preconiza a Resolução nº 1/2004, art. 4º, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que diz: “Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do movimento negro” (BRASIL, 2004).

O PPP não relata se esses encontros acontecem, também não cita o nome de nenhum projeto pedagógico para que as questões étnico-raciais sejam trabalhadas, mas menciona o nome de outro projeto pedagógico, “Pintando o Sete”, no qual se apresenta a importância legítima de várias áreas de conhecimento, como também o aprimoramento da linguagem escrita e oral, leitura, eloquência, artes e novas tecnologias.

É importante levantarmos a questão de que o referido projeto (Pintando o Sete) é uma proposta muito positiva, pois integra a grade de disciplinas básicas, ampliando conhecimentos que contribuem para formação de sujeitos autônomos. Porém, no que se refere às questões étnico-raciais, ele não apresenta uma proposta muito abrangente que valorize as diferentes culturas presentes na sociedade, como, por exemplo, a música, a dança, a culinária, entre outras formas de manifestação social.

Não consta, ainda, nas propostas pedagógicas, o incentivo à pesquisa dirigidas pelos professores para um aprofundamento acerca da história da diáspora, da escravidão e da abolição dos negros para alunos de séries mais avançadas, apesar da Lei nº 10.639/2008 ser específica sobre a importância dessas temáticas.

O PPP dessa instituição de ensino destaca apenas que serão criados espaços pedagógicos para contribuir com a implementação dessa mesma lei, mas não informa, por exemplo, se o momento pedagógico é aberto à comunidade escolar (às famílias e à comunidade externa). A proposta central apresentada é o trabalho com textos que valorizam ensinamentos dos povos indígenas e as relações étnico-raciais presentes nos livros didáticos.

4.5.3 Caracterização da Escola (B)

Inaugurada em 14 de setembro de 2004, na gestão do prefeito Ademir Menezes, a Escola B também pertence a rede municipal de ensino recebeu esse nome com o intuito de homenagear uma professora, que foi atuante no trabalho junto

à comunidade, no contexto educacional, e que morreu em um acidente de moto, com seu esposo, na BR 153.

A escola tem sua filosofia fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/1996, nos artigos 6º e 205 da Constituição Brasileira, nos artigos 4º e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, nas disposições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Resolução nº 194 do Conselho Municipal de Educação do Município de Aparecida de Goiânia.

A unidade escolar foi edificada no Setor Independência, localizado no Município de Aparecida de Goiânia. O bairro possui energia elétrica, água tratada em pontos centrais, a maioria das ruas pavimentadas e transporte urbano deficitário. Na região, não há área de lazer para a comunidade nem posto médico. Sua clientela é variada, composta por famílias de renda médio-baixo e baixa, tanto local como de setores vizinhos.

A escola funciona nos turnos matutino (das 7h às 11h15) e vespertino (das 13h às 17h15) na educação básica. Consta no PPP que a unidade está autorizada a atender outro público no período noturno (das 19h às 22h), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa instituição de ensino foi construída em alvenaria, com estrutura considerada moderna. Possui 12 salas de aulas, todas com espaço de convivência, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 cozinha semi-industrial, 1 dispensa dentro da cozinha, 1 depósito de material de limpeza, 1 pátio coberto, 1 quadra esportiva coberta, 1 secretaria, 1 sala de secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 sala para o projeto Mais Educação, 2 banheiros para funcionários, 2 banheiros para alunos, sendo cada um com 4 sanitários, 4 pias e 1 chuveiro no banheiro masculino e 2 no feminino.

É relatado que a escola não está em bom estado de conservação e não possui uma lista extensa de material didático de apoio às aulas. Nos registros contidos no PPP, além do quadro branco, a escola conta com 8 microsystems, CDs, 1 televisor, jogos didáticos e paradidáticos, mapas, revistas, livros literários, didáticos e paradidáticos, biblioteca e 9 computadores na sala de informática.

No ano letivo de 2020, a unidade escolar teve 589 alunos matriculados. Sua missão é direcionada para desenvolver a educação nos seis primeiros anos do ensino fundamental. Fazem parte de seu quadro de funcionários 33 professores pedagogos,

sendo que 20 desses profissionais possuem pós-graduação, e 17 são agentes, que contribuem com o desenvolvimento do ensino e aprendizado, dentre esses funcionários, está a diretora.

4.5.3.1 As questões étnicas raciais e a formação continuada do docente

A formação continuada ganha destaque de quatro páginas no PPP da instituição, que traz de forma objetiva o que se espera alcançar nos grupos de estudo. Em primeiro lugar, verifica-se a importância da formação continuada para que os desafios educacionais sejam alcançados. Os cursos são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.

Diferente da primeira escola analisada, o PPP da (B) mostra um cronograma bem detalhado, com os temas a serem discutidos e trabalhados em cada encontro durante todo o ano letivo, com datas previstas para acontecer. Tratam-se de diferentes aspectos da educação, como, por exemplo, o Planejamento Institucional, o Planejamento Coletivo, no qual se trabalhara a autoestima para a aprendizagem, para tratar a parte emocional do professor e distúrbios emocionais. No entanto, na vertente direcionada às teorias educacionais, não há referência a uma formação continuada voltada às questões étnico-raciais.

Dentre os pontos relevantes da formação continuada, verificamos que esses cursos contam com palestrantes convidados, o que enriquece ainda mais a formação, pois possibilita uma interação com ideias e perspectivas novas de conhecimento. Toda equipe pedagógica participa desses encontros, mas entendemos, a partir das informações contidas no documento, que as questões étnico-raciais não aparecem de forma nítida.

Possivelmente, a temática racial é considerada como parte dos desafios da sala de aula, o que nos chama bastante atenção, pois faz-se necessário que os professores que atuam em sala de aula, sobretudo os profissionais pedagogos, no âmbito de suas competências, tenham conhecimento aprofundado sobre os temas que apresentamos na presente pesquisa para construção de diálogos que possam romper com a prática do racismo. Entendemos que não há possibilidade de se propor ensinar o que não se aprendeu. Diante disso, a formação continuada que contempla a temática racial é indispensável e fundamental.

4.5.3.2 A proposta pedagógica e as questões étnico-raciais

O PPP traz como proposta pedagógica o estudo da diversidade cultural afro-brasileira e justifica essa ação citando a LDB e a Lei nº 10.639/2008, que é específica quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica. Ele apresenta detalhadamente que esse objetivo está interligado com estudos em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literatura Afro-brasileira.

Torna-se importante salientar que o PPP destaca metodologias que abrem espaço para discussão da temática acerca da identidade cultural (cultura afro-brasileira e cultura indígena). Como estratégia, a escola propõe pesquisas sobre a cultura afro-brasileira e a cultura indígena em suas mais variadas manifestações. Consta no documento que as questões étnico-raciais compõem um projeto interdisciplinar, ou seja, estão incluídas nas disciplinas de alfabetização para que alunos e alunas comecem nas séries iniciais a conhecer a história de formação do nosso país.

Esse projeto, denominado “Projeto Mais Alfabetização”, é direcionado a alunos e alunas dos primeiros e segundos anos, conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação e é dirigido pelo profissional pedagogo pertencente à unidade escolar. Ainda sobre o referido projeto, o PPP justifica que ele foi estrategicamente pensado para que esses alunos começassem a memorizar a temática racial, interligando-a com o processo de alfabetização. Faz-se necessário trazer a informação que do terceiro ano em diante, principalmente nas disciplinas de História e Geografia, sempre aparecem estudos relacionados à valorização da cultura afro e a miscigenação de “raças”.

4.6 Análise dos resultados

A primeira questão proposta para este estudo buscou responder se as escolas de ensino fundamental têm cumprido o que determina a Lei nº 10.639 nas séries iniciais. A partir desse questionamento, intentamos entender se as respectivas unidades de ensino, ao elaborar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano letivo, incluem a temática racial em suas propostas de ensino, além de analisar se esses estudos aparecem, de fato, de forma bem definida na parte

pedagógica ou se aparecem de forma superficial, dando a entender que está presente apenas simbolicamente. Importa destacar que

[...] essa lei tem se constituído em uma das principais iniciativas das ações afirmativas adotadas no Brasil e que tem contribuído para disseminação do estudo da história da África e dos africanos, da luta das pessoas negras no Brasil e de sua presença na formação da nação brasileira. (SANTOS, 2008, p. 16).

Para Santos (2008), a lei prioriza, em âmbito nacional, uma série de reivindicações do movimento negro. Entre elas, podemos destacar a representatividade do povo negro na construção do Brasil, o direito de respeito das diferentes culturas, a desconstrução de inferiorização dos afrodescendentes nos livros didáticos e tantas outras questões que o presente estudo já mencionou. Os dados fornecidos pelos respectivos documentos (individuais de cada escola) nos permitem entender que ambas instituições de ensino possuem em seus PPPs a inserção da temática História da Cultura Afro-brasileira nos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

A escola (A) enfatiza a importância da valorização das diferentes culturas e do respeito às diferenças como meio de possibilitar a alunos e alunas uma formação voltada para a integração dos mesmos no mundo globalizado, como sujeitos éticos, estéticos, culturais, políticos e autônomos. Contudo, em nossas análises, não identificamos propostas pedagógicas detalhadas que possibilitem o alcance desse objetivo, uma vez que todos os aspectos mencionados, sem a inserção abrangente das questões étnico-raciais, não se concretizam.

A escola (A) não menciona nem uma espécie de debate aberto que venha promover uma reflexão sobre a problemática do racismo. Entendemos que as práticas pedagógicas devam estar alicerçadas em uma boa formação inicial e continuada dos profissionais de educação no que se refere às questões étnico-raciais, e o PPP da escola(A) não cita nada a respeito disso.

É interessante, aliás, entendermos que a não participação de diferentes grupos étnicos nos momentos pedagógicos, como, por exemplo, nas aulas de Artes, torna limitado o entendimento e a valorização das diferentes culturas, mas há um fato que se sobrepõe na análise da primeira escola: a tendência em centralizar esses estudos em conteúdos contidos apenas nos livros didáticos.

Tudo isso é um forte indício de que há, enfim, pouco preparo dos profissionais pedagogos em termos de formação continuada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas para uma educação antirracista. Sobre essa questão, o Ministério da Educação, no Parecer CP n.º 003/004, afirma que

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004, p. 20).

Podemos afirmar através dos dados coletados que na escola (A) a formação continuada voltada para as relações étnico-raciais sequer é mencionada no cronograma de cursos oferecidos pela SEMEC. Assim, conclui-se que, apesar de a escola se propor a cumprir a determinação da Lei nº 10.639/2008, o que se apresenta no documento PPP é um ensino superficial, incapaz de assegurar uma formação antirracista.

Na segunda escola, intitulada como escola (B), as propostas pedagógicas descritas no PPP referentes às questões étnico-raciais são apresentadas de forma mais detalhada. Como na escola (A) essa segunda instituição de ensino apresentou uma postura positiva em cumprir a determinação da referida lei. É interessante, aliás, dizer que a segunda escola pesquisada mostra de forma mais específica os caminhos e as estratégias que seriam adotados para atingir esse objetivo.

Diante desse contexto, um fato nos chamou a atenção durante as análises. A escola (B) apresenta um projeto direcionado ao primeiro e ao segundo anos que inclui a temática racial já na fase de alfabetização e letramento. Assim, o “Projeto Mais Alfabetização”, como é denominado no PPP, tem como objetivo trabalhar a temática racial com alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Mesmo assim, não parece haver razão para que se pense que o conteúdo seja apropriado para as disciplinas de História do Brasil em séries mais avançadas. Esse é um sinal de que não há um entendimento por parte alguns educadores de que a temática racial é ampla e há uma urgência em romper com a prática do racismo. Essa metodologia, já nas primeiras séries do ensino fundamental, sem dúvida pode trazer efeitos positivos, pois a criança aprenderá pouco a pouco a história de nossos antepassados.

É importante dizer que a escola (B), segundo o PPP, também trabalha conteúdos raciais nas demais séries, principalmente nas disciplinas de Geografia e História. O documento mostra que, como forma de incentivar o conhecimento do tema, os professores propõem e apoiam pesquisas variadas, assim como leituras da Literatura Africana. Ora, em tese, essa escola se mostra alinhada à determinação da lei, caso contrário, não traria no PPP essa proposta detalhada de atividades.

Lamentavelmente, no que se refere à formação continuada voltada às relações étnico-raciais, a tabela que contém o cronograma de cursos oferecidos pela SEMEC não traz informações a esse respeito. Dessa forma, podemos concluir que não existe uma formação continuada específica para questões étnico-raciais nos cursos oferecidos pela referida secretaria.

Julgamos pertinente trazer à baila que o documento, ao destacar que o estudo do tema se estende às demais séries, principalmente nas aulas de Geografia, História e de temas transversais, faz uma afirmação de que há uma valorização da cultura afro e da miscigenação de “raças”. No entanto, não é explicado se, ao mencionar o termo “raça”, o PPP está relacionado com aspectos da biologia genética, em alusão aos “cientistas” do passado que subjugavam alguns grupos étnicos pelos estereótipos, ou se seria uma forma de expressar a importância de respeitar uma posição social e política. Sobre essa questão, Guimarães (2003, p. 95) explica que:

O que é raça? Depende. Realmente depende de se estamos falando em termos científicos ou de se estamos falando de uma categoria do mundo real. Essa palavra ‘raça’ tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia.

Como explicitado, esse termo pode expressar duas teorias diferentes, nesse caso, como não houve uma explicação prévia sobre o conceito, o ideal seria que se colocasse a palavra “etnia” ao invés de “raça”, considerando que nem sempre o leitor tem informações suficientes para fazer esse discernimento. A noção de “etnia” está diretamente ligada a uma unidade cultural, enquanto “raça” é facilmente entendida pelo senso comum como diferenças físicas.

Concluimos que as escolas têm sim buscado cumprir a determinação da lei, mas não basta apenas ter disposição e compromisso, é preciso, antes de mais nada, que haja preparo prévio e conhecimento sobre o assunto. Por fim, verificamos que a

formação continuada voltada para as relações étnico-raciais apresentadas em ambos os PPPs ainda carece de avanços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo – que teve como objetivo geral verificar se as escolas de ensino fundamental, nas séries iniciais de Aparecida de Goiânia, cumprem o que determina a Lei nº10.639/2003, além de analisar o Projeto Político Pedagógico de duas instituições de ensino dessa região –, é fruto de muita dedicação e superação, sendo esta última a palavra que melhor define esse momento de finalização.

Afirmo isso não apenas por ser uma mulher acima de 40 anos que resolveu retomar os estudos após tê-los deixado de lado por cerca de 23 anos para me dedicar ao trabalho do lar, mas também pelo desafio que me foi proposto de retornar à sala de aula e ter me deparado com novas tecnologias, antes inimagináveis, no contexto escolar vivenciado no passado.

Reconheço a grande dificuldade em me adaptar ao formato moderno da educação formal dos dias atuais. Foram dias de grandes desafios e, mesmo assim, posso afirmar que esse não foi meu maior obstáculo, já que durante minha jornada contei com o apoio de professores bem preparados que me orientaram em minhas dificuldades. O maior obstáculo ainda estava por vir. Quando iniciei o projeto da presente pesquisa, o mundo foi abalado pela pandemia do novo coronavírus, causador da covid-19, doença que levou à óbito vários entes queridos.

Ao ser infectada em maio de 2020, passei por vários transtornos emocionais causados por tantas perdas. No entanto, o Trabalho de Conclusão de Curso precisava continuar, para tanto, segui em frente na tentativa de amenizar a dor que sentia. No ano de 2021, quando estava finalizando a pesquisa, fui novamente infectada pela doença e, diferentemente do número crescente de óbitos de mais de 500.000 brasileiros, mais uma vez consegui sobreviver. Minha dedicação e perseverança me proporcionaram mais conhecimento. Assim, foi possível chegar a uma conclusão acerca do cumprimento da Lei nº 10.639/2008 que recomenda o ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes nas escolas da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia.

Antes de começarmos a investigar se a referida lei estava sendo de fato cumprida, fizemos um estudo bibliográfico aprofundado para entender o porquê da existência e da urgência de seu cumprimento dentro ambiente escolar. Dentre as obras selecionadas, destacam-se livros de professores bastante respeitados no meio acadêmico, como Kabengele Munanga, titular do Departamento de Antropologia da

Universidade de São Paulo. No ano de 2009, Munanga atuou como diretor do Centro de Estudos Africanos na mesma universidade. Dentre as diversas obras desse autor, utilizamos como fonte de pesquisa bibliográfica dois de seus livros: *Origens africanas no Brasil contemporâneo*, como também sua obra em parceria com Nilma Lino Gomes, intitulada *Para entender o negro no Brasil de hoje*.

Lançamos mão da obra *Racismo estrutural*, do professor, filósofo, doutor e pós-doutor em Direito Silvio Almeida, que atua como diretor-presidente do Instituto Luiz Gama e como professor de importantes universidades brasileiras. Por fim, lemos a obra *O racismo silencioso na escola pública*, da professora Inayá Bittencourt e Silva, mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Araraquara (UNESP - Campus Araraquara).

Através do referencial teórico, apresentamos fatos importantes ocorridos que trouxeram à tona questões sociais, políticas, econômicas, educacionais que, desde a diáspora africana, vêm se perpetuando em nossa sociedade. Mostramos as leis do Império que não libertavam os beneficiados por ela, os diferentes estágios e posicionamentos do movimento de resistência, como também as teorias racistas que legitimaram por um tempo o racismo científico. O estudo percorreu os passos que deram origem às leis atuais que abriram caminho para criação da Lei nº 10.639/2003.

Um dos grandes benefícios que este estudo trouxe para o meio acadêmico foi o entendimento de que o que o racismo é estrutural em nossa sociedade, o que torna urgente que as instituições de ensino rompam com o silêncio frente a essas questões, pois entendemos que a escola é um lugar de trabalho privilegiado para construção de múltiplos saberes.

Tivemos algumas limitações na coleta de dados devido ao momento delicado de pandemia que o mundo vem atravessando, por esse motivo, não foi possível fazer uma pesquisa de campo como inicialmente pretendíamos, a partir de entrevistas com alguns funcionários das escolas selecionadas. Também não houve a possibilidade de analisar os livros didáticos com a temática racial das bibliotecas das unidades educacionais selecionadas para pesquisa.

Embora as leis sejam um avanço para promover a educação para igualdade racial, esta pesquisa possibilitou chegar ao entendimento de que o fato de elas existirem não é fator determinante para concluir que estão sendo cumpridas. É preciso fiscalização por parte do poder público para garantir seu cumprimento. O Estado deve

ofertar uma formação inicial, continuada e de qualidade sobre a temática da Educação para Igualdade Racial no Brasil.

É possível dizer que as escolas pesquisadas demonstraram interesse em trabalhar o tema em sala de aula, mas ainda possuem algumas dificuldades, como, por exemplo, poucos recursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em termos de uma formação continuada que contemple as questões étnico-raciais.

É importante que se entenda que a formação continuada que abrange a temática racial é um suporte para práticas pedagógicas que promovam a desconstrução do racismo através da escuta atenta, do diálogo e do conhecimento das expressões culturais da sociedade brasileira. Nessa direção, reiteremos que a formação continuada precisa contemplar grupos sociais que historicamente foram importantes para construção do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D. N. F. **A cartografia tátil como processo de inclusão no ensino regular**: um estudo de caso etnográfico. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3270>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ALMEIDA, L. C. V. A Lei do Ventre Livre e o ofício do escrivão de órfãos em Desterro (1871-1888): escrivão João Damasceno Vidal. **Repositorio.ufsc**, Florianópolis, p. 63, 2016.
- ALMEIDA, A. P. Com Caó não tem caô: racismo é crime e dá prisão. Carlos Alberto de Oliveira, Caó, Rio de Janeiro, 2020. 2.73. **Portal de periódicos DEGASE**. Disponível em: publicacoes.degase.rj.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- AMADO, W. J. *et al.* **A religião e o negro no Brasil**. v. 1. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- BACELAR, J. A. Frente negra brasileira na Bahia. **Afro-Ásia**, p. 85, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20857>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- BARBOSA, S. Da África ao Brasil. *In*: BARBOSA, S. **Da África ao Brasil**. v. 1. São Paulo: Clube dos Autores, 2019. p. 110.
- BEZERRA, G. A. **Vamos passar o Brasil a limpo**. 2. ed. São Paulo: Simplicio, 2020.
- BRANDÃO, C. R.; FREIRE, A. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. v. 1. São Paulo: UNESP, 2005,
- BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Presidência da República, Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 5 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1/2004**, art. 4º, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Presidência da República, Brasília, DF, 2004, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf%20CNE>. Aceso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Igualdade Racial**. Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado. Publicador: Senador Paulo Paim. Assunto: Instituição do Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Senado Federal, 2009. p. 47. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/180155>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Históricos da BNCC, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=301. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

CAMPOS, A. D. S. **Conhecendo as raízes do Brasil**: história e cultura afro-brasileira. 2. ed. Belém: Editora e Distribuidora Cultural do Brasil, 2017.

CARVALHO, J. D. Os conflitos entre a diplomacia e os comerciantes britânicos sobre o tráfico negreiro brasileiro (1826-1850). **Oficina do Historiador**, v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/30651>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CASTAÑEDA, A. **Eugenia e casamento**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vol. 10 (3), São Paulo, p. 901-30. 2003.

CATOIA, C. D. C. O movimento negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação. **Café com Sociologia**, v. 7, n. 1, p. 30/49, jan./ abr. 2018. ISSN 2317-0352.

COBRA, R. Q. **Houston Stewart Chamberlain**. 10 ago. 2001. Disponível em: <https://www.cobra.pages.nom.br/ft-chamberlain.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=qYmwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=origem+dos+direitos+humanos&ots=joc9vg1PQN&sig=Xe4qR_jVfLdxTE2OQeOSLnX. Acesso em: 9 abr. 2021.

CORRÊA, P. H. R. **Seara nacionalista**: um estudo brasileiro de problemas nacionais da atualidade. v. 1. São Paulo: Nobel Ampub, 2004.

COSCIONI, F.J. O darwinismo social na geografia humana no início do século xx: o caso da obra "Influences of Geographic Environment" de Ellen Semple.

GeoUSP, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 349-365, 2018. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/goeusp/article/view/140469>. DOI:

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2018.140469>. Acesso em: 22 dez. 2020.

COSTA, F. L.; ZAMOT, F. **Brasil, 200 anos de Estado 200 anos de administração pública**. v. 1. Rio de Janeiro: FGV, M. Randovsky Ed. 2010.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.

SciELO, Tempo 12 (23), 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 5 abr. 2021.

DONATO, H. **História de usos e costumes do Brasil**. v. 5. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FERNANDES, L. Segregação racial nos Estados Unidos. **Mundo da educação**,

2021. Disponível em: mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/segregacao-racial-nos-estados-unidos.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

FRANÇA, M. C. D. L.; SILVA, L. C. A influência das teorias do darwinismo social e do criminoso nato no crime de racismo praticado contra os afrodescendentes. XII CONGRESSO JURÍDICO INTEGRADO DE MARINGÁ - Conjuri (congresso), Maringá, **Anais [...]**, p. 14, 2018.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Global, 1986.

GABRIEL, J. Gilberto Freyre | Sociologia Brasileira. **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fRnUhfzG2c>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GIRALDI, L. A. **A Bíblia no Brasil Império**: como um livro proibido durante o Brasil colônia tornou-se uma das obras mais lidas nos tempos do Império. v. 1. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE/CP nº 15**, de 10 de agosto de 2020. ISSN - 202018037002244. Secretaria-Geral da Governadoria, Goiás, 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Clique-aqui-e-tenha-acesso-ao-documento.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVyFJ8jFT8wxWxC/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 20 abr. 2021

HALL, G. M. **Escravidão e etnias africanas nas Américas**. v. 1. Petrópoles: Vozes, 2017.

JUNIOR, L. A. Escravidão na América portuguesa. **Educação Globo**, 2015.

Disponível em: <http://educacao.globo.com/historia/assunto/colonizacao-do-novo->

mundo/escravidao-na-america-portuguesa.html#:~:text=Os%20primeiros%20escravos%20african. Acesso em: 12 dez. 2020.

JUNG, H.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9.394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, 12 maio, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45213>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LEITE, C. E. B. **A evolução das ciências contábeis no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MARQUES, L. L. Diáspora africana: você sabe o que é? **Palmares Fundação Cultura**, 1, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=53464#:~:text=O%20termo%20di%C3%A1spora%20tem%20a,de%20um%20povo%20pelo%20mundo.&text=A%20di%C3%A1spora%20africana%20%C3%A9%20>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **Revista de Educação Pública**, Dourados, p. 553-57, 12 maio/agosto, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1753>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARTINS, E. C. **Visões do Brasil e da América Latina**. Brasília: IBRI, 2003.

MENDONÇA, J. M. N. **A Lei de 1885, e os caminhos da liberdade**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 21-259.

MONTEIRO, F. D. Discursos raciais e leis antirracismo no Brasil: retornando à questão da ambiguidade. **Campos-Revista de Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 16, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/30617>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MONTEIRO, P. F. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**, Revista de Direito da Universidade FUMEC, v. 7, n. 1, janeiro/junho 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/1208>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MOURA, C. **Dicionário da escravização negra no Brasil**. v. 1. São Paulo: Edusp, 2004.

MOURELLE, T. Revolta da chibata: um grito de liberdade contra o racismo e a escravidão. **Que República é essa?** 2019. Disponível em: querepublicaeessa.an.gov.br/temas/158-revolta-da-chibata-um-grito-de-liberdade-contra-o-racismo-e-a-escravidao.html. Acesso em: 23 mar. 2021.

MUNANGA, K. Origens africanas do Brasil contemporâneo. In: Alves, J. L. (ed.). **Histórias, línguas, culturas e civilizações**. v. 1. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. 2. ed. v. 1. São Paulo: Ação educativa, 2006.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Scielo Brasil**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aaa/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2021.

OLLIVEIRA, C. Apartheid à brasileira: como a falácia da democracia racial escondeu racismo das leis. **The Intercept Brasil** [on-line], 10 nov. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/10/apartheid-a-brasileira-como-a-falacia-da-democracia-racial-escamoteou-o-racismo-das-leis/>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

PEREIRA, M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10.639/2003 antecedentes e desdobramentos. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, p. 125-135, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19827>. Acesso em: 1 jun. 2021.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na educação física. **Motrivivência**, Revista de Educação Física Esporte e Lazer, UFSC, Chapecó, v. 28, n. 48, p. 113-129, 21 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PINSKY, J. **Escravidão no Brasil**. v. 1. São Paulo: Contexto, 1992.

PORTO, M. Y. Uma revolta popular contra a vacinação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 2, janeiro/março 2003. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v55n1/14861.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PRIORI, A. *et al.* **História do Pará** (séc. XIX -XX). v. 1. Maringá: EDUEM, 2012.

PRUDENTE, E. A. O negro na ordem jurídica Brasileira. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 83, p. 135-149, 1 jan. 1988. Acesso em: 11 de abril de 2021, disponível em <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67119>.

PRUDENTE, E. A. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**, 2020. ISSN 2525-6009. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 31 maio 2021.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p.14-39, 3 jan. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362>. Acesso em: 24 fev. 2021.

RICALDES, J. **História do Brasil em 20 lições**. v. 1. São Paulo: Ed. Miji Mirin: Clube dos Autores, 2016.

RODRIGUES, R. C.; BARBAHO, A. A. A obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino: um estudo sobre a implementação da Lei nº 11.645/08. **Revista Conhecer**, UECE, v.6, n. 17, 8 abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/614>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SALGADO-NETO, G.; SALGADO, A. Sir Francis Galton e os extremos superiores da curva normal. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 1, p. 223-239, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2011v45n1p223>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, J. A. D. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR. (org.). **Desvendando a história da África** [on-line]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, p. 181-194. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-13.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, N. N. S. **A voz e a palavra do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. Dissertação (Mestrado em Direito) - São Paulo: FGV Repositório Digital, 9 set. 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/13699>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SARAIVA, E. J. **A influência africana na cultura brasileira**. Google Books, 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/A_Influ%C3%Aancia_Africana_Na_Cultura_Brasil/wQFyDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=quilombo+dos+palmares&pg=PA91&printsec=frontcover. Acesso em: 16 mar. 2021.

SARMENTO, D. 21 anos da Constituição de 1988: a Assembleia Constituinte de 1987/1988 e a experiência constitucional brasileira sob a carta de 1988. **Revista Direito Público**, v. 6, n. 30, 2009. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1659>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SERRALHEIRO, C. A. Revolta dos marinheiros: aspectos jurídicos e sociais do sorteio militar (1874-1910). **História em Revista**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 407-421, v. 21, dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/15989>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, D. Diáspora africana. **Estudo prático** [on-line], set. 2014. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/diaspora-africana-escravidao-e-a-populacao-negra-pelo-mundo/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, D. N. Constituição de 1988. **Brasil Escola**, 2020a. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/constituicao-1988.htm>. Acesso em: 10 abril 2020.

SILVA, D. N. Escravidão no Brasil: formas de resistência. **Brasil Escola**, 2020b. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, I. O movimento negro no período de ditadura militar e a música no Brasil: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE [on-line]**, v. 1, Londrina, Governo do Paraná, 2013. p. 19. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_hist_artigo_isabel_da_silva.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, I. B. **O racismo silencioso na escola pública**. Araraquara: Uniara, 2009.

SILVEIRA, L. A. **Ensaio de geografia**: as geografias do Rio de Janeiro. v. 1. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2013. p 21.

SIMAS, T. O. **História de resistências de mulheres escravizadas em Pernambuco (1830-1850)**. 2017. 105p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, ago. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11957/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SOARES, L. C. **O "povo de cam" na capital do Brasil**: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX. v. 1. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2007.

SOUSA, R. A. S. A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau. **Revista Brasileira de História e Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/his-34211>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SPOSITO, F. As guerras justas na crise do antigo regime português: análise da política indigenista de d. João V. **Revista de História**, 1, p. 85-112, 2009.

VALE, R. A; SANTOS, G.G, Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, out-dez. 29 nov.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18289>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VASCONCELO, M. **A campanha abolicionista na Revista Ilustrada (1876-1888)**: Ângelo Agostini e a Educação do Povo. Curitiba: Editora Appris, 2019.

VEIGA, A. P. Magistério, formação e trabalho pedagógico. *In*: CUNHA, M. I. (org.), V. **Projeto-Político Pedagógico da escola uma construção possível**. 24. ed. São Paulo: PAPIRUS, v. 1,2, 2004. Cap. 1, p. 9-179.

VICENTE, R. L. **O racismo e a sub-representação dos negros na alta liderança do mundo corporativo: 1850 a 1990**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22888>. Acesso em:

VICENTINE, P. F.; RIBEIRA, L. T.; PEREIRA, A. L. *In*: CARNEIRO *et al.* (ed.). **História da África e dos africanos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WESTIN, R. Senado e Câmara aprovam Lei Áurea em 5 dias. **Senado Notícias** [online], 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivos/senado-e-camara-aprovaram-lei-aurea-em-5-dias>. Acesso em: 2 fev. 2021.

ZIENTARSKI *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democracia proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4. 024/61 e 9. 694/96. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, PR, n 7, p. 41-52, jan./jun. 2010.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS

Documento Digitalizado Público

TCC Versão Final

Assunto: TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 12/08/2021 18:03:58.

Este documento foi armazenado no SUAP em 12/08/2021. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 188952

Código de Autenticação: c67414e1f4

