



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA (UNILAB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES (MIH)**

FRANCISCO EVANDRO DE ARAÚJO

**SILÊNCIOS E OMISSÕES: AS PERCEPÇÕES DO RACISMO ANTINEGRO NA ES-
COLA DE ENSINO MÉDIO FRANKLIN TÁVORA EM ITAPIÚNA-CE**

**REDENÇÃO - CE
2021**

FRANCISCO EVANDRO DE ARAÚJO

SILÊNCIOS E OMISSÕES: AS PERCEPÇÕES DO RACISMO ANTINEGRO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANKLIN TÁVORA EM ITAPIÚNA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes.

Coorientador: Prof. Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira.

**REDENÇÃO-CE
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catálogo de Publicação na Fonte.

Araújo, Francisco Evandro de.

A687s

Silêncios e omissões: as percepções do racismo antinegro na Escola de Ensino Médio Franklin Távora em Itapiúna-CE / Francisco Evandro de Araújo. - Redenção, 2022.
157f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes. Coorientador: Prof. Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira.

1. Racismo na educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Ensino médio.
4. Silêncio. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 305.896098113

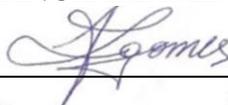
FRANCISCO EVANDRO DE ARAÚJO

**SILÊNCIOS E OMISSÕES: AS PERCEPÇÕES DO RACISMO ANTINEGRO NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANKLIN TÁVORA EM ITAPIÚNA-CE**

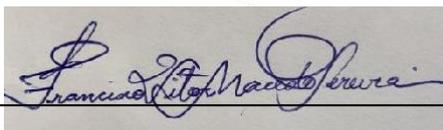
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Aprovado em: 26/10/2021

BANCA EXAMINADORA



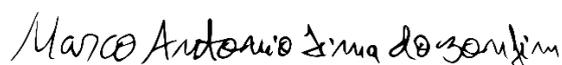
Prof.º Dr. Arilson dos Santos Gomes (Orientador / MIH UNILAB)



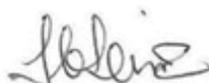
Prof.º Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira (Co-orientador/MIH UNILAB)



Prof.ª Dr.ª Maria Telvira da Conceição (Examinador /URCA)



Prof.º Dr. Marco Antônio Lima do Bonfim
(Examinador /UFPE/UECE/MIHL)



Prof.º Dr. Ivan Costa Lima (Examinador / IH UNILAB)

DEDICATÓRIA

A meus pais José Evaldo de Araújo e Raimunda dos Santos de Araújo.
A minha esposa Marleide Cavalcante da Silva. Minhas filhas Emilly
Freire a Agatha Cavalcante de Araújo. Meu irmão Francisco Neto de
Araújo (1983-2021) *In Memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Pesquisar em tempos normais já exige um esforço considerável por parte de quem se propõe a contribuir com a produção de conhecimento. Fazer isso em meio a uma pandemia – COVID 19 – torna tudo mais complicado. Os vários momentos de quarentena decretados pelos governos federal, estadual e municipal provocaram atrasos significativos nos cronogramas dos pesquisadores de campo. Nossa pesquisa deveria ter sido concluída em fins de 2020, mas a pandemia que nos assombra de março de 2020 aos dias atuais tem deixado prejuízos irreparáveis, principalmente quando perdemos parentes próximos como é o nosso caso ao perder um irmão para enfermidade no último dia 14 de junho. O falecimento do nosso irmão nos abalou muito e tornou nossa vida emocional mais complicada ante ao que já vinha acontecendo. Mas sempre podemos contar com pessoas altruístas, solidárias e prontas a oferecer uma ajuda, atitude tão necessária nesses momentos.

Aqui quero agradecer do fundo do meu “Eu” a contribuição valiosíssima do professor Arilson dos Santos Gomes – professor Arilson – como me dirigia sempre, que nos orientou com o mais generoso apoio humanista e intelectual que uma pessoa pode oferecer a outra. Sem esse pilar não teríamos chegado até aqui. O aprendizado que adquiri com sua orientação me acompanhará pelo resto da minha vida acadêmica. Obrigado pela paciência professor e pela dedicação solidária com que me acompanhou nesta jornada que, pelas circunstâncias, foi inesperada.

Agradecemos também as valiosas contribuições recebidas dos professores Francisco Victor Macedo Pereira, meu Coorientador, Ivan Costa Lima, Marco Antônio Lima do Bonfim durante minha qualificação. Foi uma honra contar com o apoio de tão ilustres intelectuais e militantes da luta dos negros e negras desse Brasil. Assim como é uma honra contar com a preciosa colaboração da professora Maria Telvira da Conceição nesta etapa final de nossa pesquisa.

Aos professores com os quais interagi durante o ano de 2019 em sala de aula, Carlos Henrique, Roberto Kennedy e professor Vieira e, mesmo aqueles com os quais não tive a oportunidade de estudar, meu muito obrigado por manter vivo esse Programa de Pós-Graduação de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades que muito tem a contribuir para o Brasil, bem como para as comunidades vizinhas desta grande universidade.

À SEDUC-CE que me concedeu licença enquanto me qualificava, nas pessoas de Simão Pedro e Dona Raimundinha pela valiosa atenção às minhas dúvidas.

Agradeço ainda a paciência com que me aturaram meus familiares diretos, minha esposa Marleide Cavalcante da Silva, minhas filhas Agatha e Emilly, minha enteada Karen que participaram diretamente do “parto” desse trabalho durante os meses de quarentena. Obrigado por

entenderem e suportarem meu estresse diário e desculpem esse pesquisador que, apesar de ter ganhado muito também sofreu grandes perdas nesse contexto pandêmico.

Nossos sinceros agradecimentos a professora Helena e aos professores Carlos, Marcos e Pedro que concordaram em ser partícipes deste estudo. Suas interlocuções foram preciosas para elucidarmos dúvidas importantes quanto aos silêncios em torno do nosso objeto/sujeito de estudo.

Por fim, agradecemos à CREDE 08 na pessoa de seu coordenador Afonso Jampierry Silveira de Almeida e ao professor José Ivanildo Costa, diretor da Escola de Ensino Médio Franklin Távora-EEMFT palco de nossa investigação.

RESUMO

Esta pesquisa buscou problematizar os silêncios e omissões em torno do racismo antinegro na Escola de Ensino Médio Franklin Távora em Itapiúna-CE. Buscamos responder a seguinte questão: em que a negação da existência das populações negras e da cultura negra influencia no entendimento e percepção do racismo antinegro na educação, no ensino brasileiro e cearense e, em especial no Município de Itapiúna? O silêncio não é a ausência de palavras, mas a impossibilidade de um outro discurso. (ORLANDI, 2018). Diante disso, nossa pesquisa gira em torno da necessidade de uma discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar que parta da sociedade e dos movimentos sociais para as universidades e, das universidades para os sistemas de educação básica em todo o país a fim de enfrentar o racismo e suas consequências. Nosso objetivo geral consistiu em investigar o racismo antinegro por meio do silenciamento em torno das populações negras no âmbito do Ensino Médio em Itapiúna-CE. Especificamente, discutimos os conceitos de raça e racismo, negritude e branquitude e suas relações com a educação; problematizamos a histórica negação do negro no Ceará e no Brasil e como o movimento social negro tem contribuído para desconstruir/reconstruir essa história; por fim analisamos a compreensão e a percepção do racismo antinegro entre os professores do Ensino Médio da área de Humanidades na escola da rede estadual no município de Itapiúna. A Interdisciplinaridade de Frigotto (2018) e Japiassu (1976), assim como os conceitos de colonialidade do poder de Quijano (2005) e decolonialidade de Maldonado-Torres (2019) nos forneceram bases teóricas para esta investigação. A partir da análise do Projeto Político Pedagógico-PPP e das entrevistas coletadas percebemos o total silêncio em torno das questões étnico-raciais. O recolhimento de entrevistas se deu a partir de questionários semiestruturados com base na História Oral Temática. (ALBERTI, 2019; BOM MEIHY, 2002). Os documentos recolhidos e produzidos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo. (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021). Isso nos possibilitou mostrar os motivos por trás dos silêncios que reproduzem o racismo. Esperamos colaborar, a partir dos resultados aqui expostos, com a causa antirracista e para uma sociedade mais equânime em suas relações étnico-raciais.

Palavras-chaves: Ensino Médio; Racismo antinegro; Relações Étnico-Raciais; Silêncios.

ABSTRACT

This research sought to problematize the silences and omissions around anti-black racism at Franklin Távora High School in Itapiúna-CE. We seek to answer the following question: how does the denial of the existence of black populations and black culture influence the understanding and perception of anti-black racism in education, in Brazilian and Ceará education, and especially in the city of Itapiúna? Silence is not the absence of words, but the impossibility of another discourse. (ORLANDI, 2018). Therefore, our research revolves around the need for a discussion of ethnic-racial relations in the school environment from society and social movements to universities, and from universities to basic education systems across the country in order to face the racism and its consequences. Our general objective was to investigate anti-black racism through the silencing of black populations in high school in Itapiúna-CE. Specifically, we discuss the concepts of race and racism, blackness and whiteness and their relationship to education; we problematize the historical denial of black people in Ceará and Brazil and how the black social movement has contributed to deconstruct/reconstruct this history; finally, we analyzed the understanding and perception of anti-black racism among high school teachers in the Humanities area at the state school in the municipality of Itapiúna. The Interdisciplinarity of Frigotto (2018) and Japiassu (1976), as well as the concepts of coloniality of power by Quijano (2005) and decoloniality by Maldonado-Torres (2019) provided us with theoretical bases for this investigation. From the analysis of the Pedagogical Political Project-PPP and the collected interviews, we noticed the total silence around ethnic-racial issues. Interviews were collected from semi-structured questionnaires based on Thematic Oral History. (ALBERTI, 2019; BOM MEIHY, 2002). The documents collected and produced were analyzed using Content Analysis. (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021). This allowed us to show the reasons behind the silences that reproduce racism. We hope to collaborate, based on the results presented here, with the anti-racist cause and for a more equitable society in its ethnic-racial relations.

Keywords: High School; Anti-black racismo; Ethnic-Racial Relations; Silences.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 UMA DISCUSSÃO EM TORNO DOS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO AO LONGO DA HISTÓRIA E SEUS EFEITOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	23
1.1 SOBRE OS CONCEITOS DE RAÇA E RACISMO E SUA HISTORICIDADE.....	24
1.2 ESTADO E SOCIEDADE, CULTURA E REALIDADE E A PROBLEMÁTICA RACIAL BRASILEIRA	43
1.3 NEGRITUDE E BRANQUITUDE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	50
2 O MOVIMENTO NEGRO E O HISTÓRICO DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL E NO CEARÁ	60
2.1 O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E NO CEARÁ E O COMBATE AO RACISMO	64
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	74
2.3 EDUCAÇÃO, SILÊNCIO E RACISMO ANTINEGRO NO BRASIL E NO CEARÁ	82
3 AS PERCEPÇÕES DO RACISMO ANTINEGRO NO ENSINO MÉDIO EM ITAPIÚNA	96
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E HUMANOS DO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA.....	99
3.2 A ESCOLA FRANKLIN TÁVORA E O SILÊNCIO ÉTNICO-RACIAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.....	111
3.3 O RACISMO ANTINEGRO E AS PRÁTICAS DOCENTES ENTRE SILÊNCIOS E OMISSÕES.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
DOCUMENTAÇÃO.....	157
FONTES ORAIS	157

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As manifestações cotidianas de casos de racismo e ódio racial noticiados pelos meios de comunicação e redes sociais nos últimos anos demonstram como a sociedade brasileira ainda não aprendeu a conviver de forma livre com as populações negras oriundas do regime de escravidão que vigorou neste país durante quase 400 anos.¹ Indígenas e africanos foram submetidos de forma cruel e criminosa a um processo de desumanização sem par na história da humanidade por políticas colonialistas genocidas e etnocidas que marcaram tanto, nossa formação social e cultural a ponto de, até hoje, em pleno século XXI, atos de violência contra pessoas negras e indígenas, não estarem a maioria do povo brasileiro. O racismo presente no mundo, ainda hoje, atrelado ao conceito de raça humana só nos faz crer que, o humanismo oitocentista e o abolicionismo, assim como os herdeiros de suas ideias, ainda não se livraram das amarras do “racismo científico” e do seu legado nas mentalidades sociais.

No caso brasileiro, essas manifestações racistas têm forte ligação com a maneira com que fomos educados, tanto no ensino básico como no superior. O silêncio acadêmico sobre a historicidade das populações negras e indígenas afeta os sistemas básicos de educação no país inteiro já que, é a universidade que prepara professores para lidar com uma realidade de sala de aula onde negros e brancos estão presentes. Contudo, o currículo escolar foi elaborado para enaltecer os aspectos eurocêntricos de nossa nacionalidade e esquecer ou inferiorizar as *africanidades* que fazem parte da vida diária da maioria dos estudantes em nossas escolas públicas.²

Não posso deixar de registrar que, durante toda minha vida de ensino básico e acadêmico, mesmo já tendo ouvido falar da lei que obrigava o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo Brasil, meu primeiro contato com as questões étnico-raciais, de uma forma ainda muito superficial, foi durante um curso de extensão sobre a Lei 10.639/03 e o livro didático oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE-FECLESC) em 2007, quatro anos após a aprovação dessa lei. Foi nesse período, que comecei a me interessar pelas questões ligadas ao racismo brasileiro e suas marcas em nosso ensino e o silêncio literário e histórico que pesava sobre todo legado das populações negras brasileiras.

¹ Daqui para frente quando citar os termos *populações negras*, *afrodescendentes*, *afro-brasileiros* estarei me referindo aos negros e negras que compõem a maioria da população brasileira.

² Conceito trabalhado pelo professor Henrique Cunha Júnior e pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 155-172. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

Como membro do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – NEAAB da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/Redenção-CE a partir de 2014, pude notar como os sistemas educacionais, brasileiro e cearense, foram e são marcados por esse aspecto estrutural do racismo. Minha participação no referido grupo de estudos se deu por meio de um convite feito por um mestrando do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTS, de nome Josimar. Foi nesse meio que minhas inquietações sobre o racismo antinegro no Brasil e no Ceará se transformaram na dissertação de mestrado que ora vos apresento. Percebemos, então, que não se fala do negro, não estudamos suas histórias, não conhecemos uma literatura feita por escritores negros e sobre o imaginário das populações negras. Vivemos um contexto em que a palavra *negro* soa mal e pode ofender de acordo com o meio social onde você a pronuncia. À vista disso, temos motivos mais que suficientes para tensionarmos uma discussão em torno do silêncio notado em documentos da escola, com destaque para o Projeto Político Pedagógico-PPP que será um dos objetos de análise neste estudo. Um dos nossos interlocutores, a professora Helena, mulher negra, neta de avó branca relata que, desde criança, sofre o que ela identifica como racismo na própria família:

Eu digo isso porque senti... [apontou para a vó idosa, branca]. Quando eu digo assim... pronto! Minha avó. Se eu chegar prá ela disser assim: “eu sou negra”, ela: “não”! você não é negra não! Você é morena”! eles não aceitam que você seja negro, porque eles associam o negro como algo ruim! (HELENA, 2021).³

O que a professora Helena relata é fruto de uma política de branqueamento (MUNANGA, 2019a) promovida pelas autoridades brasileiras na tentativa de apagar a negritude de seu povo à medida que alimentava o imaginário da sociedade com a ideia de que quanto mais “claro” mais se afastava do negro que era associado como “algo ruim”, algo do qual as pessoas não podiam se orgulhar.

Graduado e Especialista em História, será como membro do NEAAB/UNILAB que entraremos em contato, pela primeira vez, com produções da História, da Antropologia, da Sociologia e da Educação discutindo as questões do racismo, da raça e das relações étnico-raciais na sociedade em geral e na educação em particular. Podemos afirmar que, o espaço de tempo, do primeiro contato em 2003, quando ouvimos falar da lei pelos meios de comunicação, passando pelo curso de extensão em 2007 e pelo ingresso no grupo de estudos em 2014 até os dias

³ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

atuais, se tornou nossa referência temporal para um processo de reeducação e reaprendizagem como pessoa em geral e como estudante em particular.

Como pessoa passamos a compreender que nossa identificação étnico-racial havia sido afetada pela ideologia do branqueamento (BENTO, 2019; SILVA, 2009). Apesar de sempre nos identificarmos como pardo – como me vejo – nunca havíamos parado para pensar na percepção que têm de mim – como me veem. Neto de negros carregamos algumas características fenotípicas que não nos permitiram, desde que nos entendemos como “ser em si”, fazer uma autodeclaração fundada na cor/raça branca.

Contudo, passamos a entender que, em uma sociedade racializada como a brasileira, o fato de portar uma tonalidade de pele mais escura ou mais clara influencia diretamente na forma como as pessoas nos veem racialmente e, conseqüentemente o pardo socialmente branco é beneficiário consciente ou não de um sistema social, político, jurídico e econômico criado por brancos e para brancos. (DIAS; TAVARES JÚNIOR, 2018). Por outro lado, o pardo socialmente negro sofre a carga do racismo estrutural no qual as relações étnico-raciais foram construídas.

Dessa forma, e após longo período de leituras e reflexões no decorrer desse mestrado e, apesar das dificuldades, dúvidas e incertezas que a identificação étnico-racial tem suscitado no Brasil, nos declaramos *afrodescendente*⁴ pardo, socialmente branco. (SANT’ANNA VAZ, 2018).

Como professor da Rede Pública de Ensino Básico do Estado do Ceará de 1996 a 2010 como temporário, e efetivo desde outubro de 2010, nunca recebemos uma formação sobre tais questões das redes institucionais de ensino de forma continuada ou não. Todavia, o contato com produções – no âmbito do grupo de estudos – como as do antropólogo Kabengele Munanga (2004, 2005, 2009, 2014, 2019), da educadora Nilma Lino Gomes (2010, 2018, 2019), do sociólogo Clóvis Moura (2019) e de estudiosos como Martiniano José da Silva (2009), Abdias Nascimento (2016), Nei Lopes (2012), entre outros, nos levaram a buscar mais informações sobre o caráter racista da nossa formação e, a partir daí, investigar as causas e conseqüências do racismo estrutural antinegro em nossa sociedade, começando pela educação e o ensino. Daí em diante fomos percebendo, através do diálogo com esses intelectuais e com suas obras, a necessidade de se descentralizar as discussões em torno dos conceitos de racismo, raça e das relações étnico-raciais, ainda muito restritas à academia; do importante papel dos movimentos sociais negros no enfrentamento ao histórico desafio para uma educação antirracista no Brasil

⁴ “Qualquer pessoa que, na sua ascendência ou patrimônio genético, tem ou teve algum parente negro ou africano”. (MUNANGA, 2009, p. 96).

e no Ceará; e de problematizar dentro do Ensino Médio do município de Itapiúna o silêncio que começamos a questionar no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planejamentos diários sobre a relação entre negros(as) e brancos(as) em salas de aula. Foi nesse sentido que nasceu a ideia de pesquisar essa temática.

As questões relacionadas ao racismo na educação em particular a na sociedade brasileira como um todo, foram omitidas ou silenciadas por políticas de um estado que não via com bons olhos alimentar qualquer ligação com seu passado escravista. Esquecer que por quase quatro séculos se aproveitou da mão de obra escrava negra africana passaria por eliminar da produção historiográfica, antropológica e sociológica e da própria educação, os sinais da presença negra nesse país. No Ceará não foi diferente, historiadores e outros intelectuais se encarregaram de negar veementemente a presença de populações negras em nosso território e, os poucos que passaram por esse estado teriam sido vendidos ou migraram para as regiões cafeeiras, canavieiras ou desaparecido pelo processo de miscigenação com indígenas e outros descendentes de europeu. (FARIAS, 2018; FUNES, 2002).

A realidade histórica e social brasileira e cearense exige que nos mantenhamos em constante discussão e rediscussão das questões que envolvem os conceitos de racismo, raça e relações étnico-raciais em todas as ciências, especialmente as humanas.

As práticas relacionadas ao racismo e à raça são antigas. Passando pela afirmação da existência de raças humanas, gerando contextos de extrema violência social, cultural e psíquica, (SOUZA, 1990) depois pela sua negação biológica. Mas, negar a maneira como o conceito da raça foi historicamente construído, não passou de uma forma para escamotear os estragos que o racismo científico já havia feito no imaginário das populações que conviveram com o escravismo negro no contexto do colonialismo.

Nesse sentido, as políticas colonialistas de hierarquização das supostas raças nos parâmetros de superioridade/inferioridade, estão tão impregnadas na mentalidade das populações, tanto nas que se autodeclararam brancas como naquelas que foram declaradas negras, que as possibilidades de desconstrução do racismo biológico, negando o próprio conceito de raça, se mostrava quase impossível.

A apropriação do termo “raça” e sua ressignificação conceitual realizada pelos movimentos negros do mundo será um instrumento importante na luta de combate aos efeitos das posturas racistas, e uma forma de reeducação para relações étnico-raciais e antirracistas nas sociedades pós-coloniais. Apesar de termos conhecimento de outros estudos, acadêmicos ou não, que procuram problematizar as questões ligadas ao racismo, raça e relações étnico-raciais, também estamos cientes das dificuldades enfrentadas para que essas discussões cheguem de

forma eficiente às bases sociais onde se encontram as escolas de ensino básico e, nem mesmo as próprias universidades têm agido de maneira eficaz no combate ao racismo, de modo que, a formação de acadêmicos e professores, dos vários níveis de ensino nas nações que conviveram com o escravismo colonial, fica comprometida e incompleta quando não se considera de forma positiva a diversidade étnico-racial na composição da identidade nacional.

Este trabalho investigativo se refere à historicidade do racismo antinegro nas manifestações cotidianas no município de Itapiúna, Ceará, mais especificamente na Escola de Ensino Médio Franklin Távora, (que será igualmente denominada de FT ao longo da dissertação), situada na sede do Município a 110km da capital Fortaleza. Itapiúna teria uma população estimada em 20.382 habitantes em 2019 segundo o Anuário do Ceará,⁵ contudo, dados sobre as populações negras não foram encontrados. Observamos ainda que, dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) de 2009 e 2012 no quesito *aspectos demográficos e sociais*, não trazem informações sobre pretos e pardos nesse município.⁶ Isso nos leva a questionar, a quem interessa esse silêncio sobre a população negra nesse município?

Diante desse contexto percebemos os desafios a serem enfrentados nesta pesquisa que tenciona discutir a questão étnico-racial e sua relação com a educação e seus sistemas no Brasil e no Ceará e, por consequência, em Itapiúna-CE.⁷

Todavia, compreender um fenômeno dessa natureza não seria possível sem fazer uma retrospectiva histórica das questões que envolvem o racismo, a raça e as relações racializadas que permeiam o cotidiano e o imaginário coletivo das populações dessas áreas estudadas e sua ligação com o que estava acontecendo em termos de ciência e sociedade, principalmente no mundo europeu onde nasceram e se desenvolveram.

Nesse sentido, historiadores (as) como Lilia Moritz Schwarcz (2017, 2018)⁸, Francisco Bethencourt (2019) e Bruno Silva (2020) nos forneceram subsídios para compreender que, práticas semelhantes ao que conhecemos hoje como racistas, já faziam parte da vida cotidiana das

⁵Disponível em : <https://www.anuariodoceara.com.br/cidades/itapiuna>. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁶ Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Itapiuna_2009.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.; <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2013/01/Itapiuna.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁷ No projeto inicial pretendíamos investigar os *Ecos do Racismo: percepção e persistência do preconceito de cor nas escolas de ensino médio em Itapiúna-CE*. Por questões teórico-metodológicas acabamos fazendo mais duas mudanças no título; primeiro qualificamos com o tema: *Racismo em perspectiva: uma análise interdisciplinar das relações étnico-raciais nas escolas de ensino médio em Itapiúna-CE*. Após reduzirmos o campo de observação para uma escola, a Escola de Ensino Médio Franklin Távora-EEMFT, fizemos a última mudança no título de nosso estudo, contudo o objeto da pesquisa continua o mesmo em todas essas mudanças, racismo e educação. Nossa pesquisa se desenvolveu em torno da problemática dos *Silêncios e omissões: as percepções do racismo antinegro na escola de ensino médio Franklin Távora em Itapiúna-CE*.

⁸ Vale ressaltar que a historiadora Lilia M. Schwarcz apesar de ser uma estudiosa das questões raciais no Brasil, foi contra a política de cotas raciais nas universidades ao assinar o *Manifesto contra as cotas raciais* em 2006

peças desde a antiguidade, demonstrando o caráter de “longa duração” (BRAUDEL, 2005) desses comportamentos entre as sociedades humanas. “O racismo, desde os tempos antigos, é basicamente uma rejeição daquela pessoa que é diferente de nós”. (LOPES, 2012, p. 18). A ideia de “raças humanas” foi criada pelo racismo durante a expansão colonialista europeia nas Américas, África e Ásia. (QUIJANO, 2005, SILVA, 2020). Com isso foi possível por muito tempo assegurar o controle europeu sobre os povos colonizados e, as características fenotípicas das pessoas foram usadas para criar uma hierarquia entre esses e, principalmente, os africanos, que foram “eleitos” como aqueles que deveriam ser escravizados de uma forma ímpar na história da humanidade. (MUNANGA, 2004). De acordo com Guimarães (2008): “O fato é que a moderna classificação dos seres humanos em raças, tomou a antiga nomenclatura das cores, a classificação dos povos e das pessoas por cor, e a ela assimilou sua hierarquia própria e racista”. (GUIMARÃES, 2008, p. 69).

Na segunda metade do século XIX o “racismo científico” vai difundir entre os meios acadêmicos e intelectuais as suas teorias, potencializando os projetos racistas que “acabaram reforçando a ideia oportunista de que determinados grupos eram naturalmente superiores, porque mais evoluídos que outros”. (LOPES, 2012, p. 27).

De acordo com Schwarcz (2017), as ideias científicas do racismo vão chegar ao Brasil por volta de 1870, quando já estavam sendo questionadas na Europa. No entanto, aqui, esse pensamento vai ser utilizado por cientistas e intelectuais para apontar os aspectos degenerativos da mestiçagem. Porém, na primeira metade do século XX a publicação de *Casa Grande & Senzala* transforma o mestiço no personagem central da identidade brasileira. Surge dessa forma, o mito da “democracia racial” fortalecendo as políticas de branqueamento e silenciamento das populações afro-brasileiras. (MUNANGA, 2019a; NASCIMENTO, 2016; MOURA, 2019). O silêncio produzido por legislações racistas atingirá o Brasil como um todo. No estado do Ceará, se chegará ao extremo de afirmar que não havia negros, dificultando ainda mais a implantação de ações afirmativas de reparação nos sistemas de ensino. (CUNHA JÚNIOR, 2011). A educação, formal e informal, será usada como instrumento dessas políticas que, de maneira geral, foram muito eficientes. Os negros em movimento não ficaram calados e, de forma organizada, resistiram e propuseram a criação de políticas públicas capazes de corrigir as históricas desigualdades que afligem afrodescendentes em todo o país.

fortalecendo argumentos que contribuíram para a permanência do racismo antinegro, objeto deste trabalho. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/a-integra-do-manifesto-contras-cotas-raciais>. Acesso em: 04 fev. 2022.

Mesmo com muitas conquistas dos movimentos negros, os jovens do Brasil como um todo e do Ceará em particular, ainda sentem dificuldades para se identificar na escola, como observaremos nos relatos de nossos interlocutores analisados no capítulo 3. Não se vêem nos meios de comunicação a não ser de forma muito superficial e, apesar de já ser possível perceber mudanças pontuais sobre as questões raciais em nosso país, nas famílias, principalmente as mais humildes, estereótipos negativos são reforçados e a autoestima dos(as) jovens se reflete em baixo desempenho na educação e no mercado de trabalho. Muita coisa tem mudado desde 2003 quando pelas demandas do movimento negro a luta contra o racismo, que já havia sido reconhecido pelo Estado brasileiro em 1995 (DENTZ, et al., 2019), vai conquistar um novo instrumento de reivindicação com a aprovação da Lei 10.639/2003 que obriga todas as escolas de ensino básico a estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana.

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2010, aponta para significativos avanços nessa área. Acreditamos que a criação da lei de cotas para negros e indígenas nas universidades federais em todo Brasil em 2012 e para as universidades do estado do Ceará em 2017, possibilitará a formação de professores capazes de lidar com as questões da raça e do antirracismo na educação de uma forma geral.⁹

Este trabalho busca responder a seguinte questão: em que a negação da existência das populações negras e da cultura negra influencia no entendimento e percepção do racismo anti-negro na educação, no ensino brasileiro e cearense e, em especial no Município de Itapiúna?

A partir de uma pré-análise do documento *Projeto Político Pedagógico-PPP* percebemos o total silêncio em torno das questões étnico-raciais na Escola de Ensino Médio Franklin Távora. Esse silenciamento se deve a uma estrutura educacional racista e eurocentrada que acompanha a formação de professores e gestores da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Diante disso, quebrando o silêncio e questionando as omissões, nossa pesquisa gira em torno da necessidade de uma discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar que parta da sociedade e dos movimentos sociais para as universidades e, das universidades para os sistemas de educação básica em todo país a fim de que o desafio de enfrentar o racismo e suas consequências faça parte de uma luta de todos(as), negros(as) e brancos(as) como nos orienta o Parecer 003/04.

Nosso objetivo geral consiste em investigar o racismo antinegro por meio do silenciamento em torno das populações negras no âmbito do Ensino Médio em Itapiúna-CE.

⁹ As leis 12.711/12 e 16.197/17 da união e do Estado do Ceará respectivamente, disponibilizam cotas para pretos, pardos, indígenas, pessoas com eficiência e estudantes que concluíram todo o ensino médio na rede pública de ensino.

Especificamente, pretendemos discutir os conceitos de raça e racismo, negritude e branquitude e sua histórica relação com a educação; problematizar a histórica negação do negro no Ceará e no Brasil e como o movimento social negro tem contribuído para desconstruir/reconstruir essa história; por fim analisar a compreensão e a percepção do racismo antinegro entre os professores do Ensino Médio da área de Humanidades na EEMFT da rede estadual no município de Itapiúna.

Para cumprir nossos objetivos recorreremos à História Social e Cultural que, nas palavras de Marc Bloch (1886-1944), é a “ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 7). O racismo e suas manifestações são expressões dos seres humanos no tempo e, para Fernand Braudel (1902-1985), a história se estrutura em temporalidades que se manifestam em curta, média e longa duração. (BRAUDEL, 2005). E, de acordo com os historiadores Betencourt (2019) e Silva (2020), o racismo se enquadraria nessa longa duração braudeliiana.

A Antropologia como ciência das expressões culturais e sociais de uma sociedade nos ajuda a entender atitudes ligadas à raça como comportamentos aprendidos e adquiridos socialmente e fazem parte da cultura dos indivíduos. Como afirma Raymond Firth (1901-2002) “A cultura enfatiza o comportamento de recursos acumulados, tanto imateriais quanto materiais, que as pessoas herdam, utilizam, transformam, [...] a cultura é todo comportamento aprendido que foi socialmente adquirido. Inclui os efeitos residuais da ação social”. (FIRTH, 2016, p. 161).

Recorreremos ainda aos analíticos da Sociologia que na visão de Carlos Martins (1988), é “este conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social – no contexto histórico que possibilitou o seu surgimento, formação e desenvolvimento”. (MARTINS, 1988, p. 8).

A Educação por meio do ensino formal se utiliza dos procedimentos teórico-metodológicos da história, da antropologia e da sociologia para criar maneiras de problematizar, explicar e propor procedimentos pedagógicos que contribuam para a formação educacional de um povo e, a depender das ideologias envolvidas em cada contexto sociocultural, esses procedimentos podem colaborar para oprimir ou emancipar as populações envolvidas. A disputa por mudanças curriculares ou pela permanência de estruturas conservadoras nas escolas e instituições de ensino é objeto de investigação das ciências da Educação. Relações étnico-raciais têm preenchido as pautas de educadores do movimento negro em todo Brasil desde antes da abolição.

A descolonização curricular tem sido apontada como necessidade para uma educação emancipadora da pessoa em sua totalidade humana, principalmente nas sociedades em que a

exploração da humanidade se tornou uma política de estado. A escravização e o extermínio físico e cultural de populações inteiras da forma que se deu no período do domínio colonialista não pode ser atribuída a outra coisa, se não ao racismo que desumanizou de forma sistemática diversas populações do continente africano, asiático e americano.

Enfatizamos que nossa pesquisa colabora para uma discussão que já vem sendo feita por outros autores na sociedade em geral e nos sistemas de ensino em particular, mas, de certa forma, as estruturas que envolvem nossa sociedade são tão confusas e submersas em relações racializadas que, discutir e rediscutir a temática deve ser uma atitude assumida como missão para uma educação antirracista. Nesse sentido Munanga (2019a) afirma que o racismo pode ser comparado:

a um *iceberg* cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. [...] À parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas. (MUNANGA, 2019a, p. 9).

Por ser uma temática de complexo entendimento envolvendo toda uma gama de atitudes que perpassam o ser humano em vários de seus aspectos ônticos, como a historicidade de sua existência, a formação cultural proporcionada pela convivência em sociedade além da maneira como foi educado, formal e informalmente, decidimos por desenvolver essa pesquisa, norteados por uma opção que abarcasse todos esses aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e educacionais, principais formadores da pessoa em si.

O racismo antinegro e suas manifestações não podem ser entendidos sem uma complexa operação que envolva a multiplicidade de determinações que os produziu; uma ciência por si só, não poderia a contento, agarrada em seus métodos e teorias, rigidamente limitadas, dar conta de um aspecto tão multifacetado do caráter e do imaginário da humanidade. Pois como afirma Frigotto (2108): “A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produziu”. (FRIGOTTO, 2018, p. 37).

Dessa forma, a interdisciplinaridade nos ofereceu os fundamentos teóricos e metodológicos para uma discussão que não ficou presa aos parâmetros e limites de uma única ciência humana e, de certa maneira, rompemos com uma forma tradicional de produzir conhecimentos sobre as ações de homens e mulheres no tempo e no espaço em que convivem. Não ficamos

atados a uma forma “fragmentária, abstrata, linear e fenomênica” de tratar a realidade que envolve as relações sociais onde, “os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universal e eternamente válidos para todos”. (FRIGOTTO, 2018, p. 47).

Segundo Norberto J. Etges (1993):

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade. (ETGES, 1993, p. 18 *Apud* JANTSCH; BIANCHETTI, 2018, p. 23).

A universalização com que as ciências da humanidade têm tratado aspectos históricos da vida em sociedade é fruto desse caráter fragmentário de produzir conhecimento, que é obvio, faz parte de um projeto de dominação epistêmica centrado nos países colonizadores da Europa que resultaram em “relações predatórias de produção e de exclusão social”. Pois “o modo de pensar fragmentário, linear, produz conhecimentos que, transformados em ação, trazem inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade”. (FRIGOTTO, 2018, p. 49). Um desses problemas foi a racialização dos povos colonizados, especialmente, os africanos e seus descendentes e que lamentavelmente foi reproduzido nas escolas e por outras perspectivas deve ser problematizado.

Esta pesquisa baseou-se numa análise teórico-empírica qualitativa partindo de uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão para tencionar uma discussão em torno dos conceitos de raça, racismo e relações étnico-raciais e do papel do movimento negro na luta por uma educação antirracista.¹⁰ Como método, utilizamos a análise de conteúdo e a história oral. O corpus documental de nossa investigação formado pelo Projeto Político Pedagógico-PPP e as transcrições das entrevistas passou por uma pré-análise que, posteriormente nos possibilitou a codificação em categorias e temas relacionados e a análise dos documentos com base em seus conteúdos como nos orienta Laurence Bardin (2016) e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2021). Essa técnica nos foi útil pelo fato de não se ater exclusivamente ao que está escrito no documento, mas às mensagens que seu conteúdo pode nos comunicar. (BARDIN, 2016). O objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. (BARDIN, 2016, p. 52).

¹⁰ Esta pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa-CEP/UNILAB de Redenção no Parecer Consubstanciado Número: 5.137.259. CAAE: 43755421.1.0000.5576.

A História Oral como afirma Verena Alberti (2019): “pode ser definida como *método* de investigação científica, como *fonte* de pesquisa, ou ainda como *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados”. (ALBERTI, 2019, p. 24). O recolhimento de entrevistas semiestruturadas se deu com o uso da História Oral Temática, visto que os participantes, são professores da instituição em tela e estão, conscientemente ou não, diretamente relacionados com os silêncios e omissões percebidos no documento do PPP. “A escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes”. (ALBERTI, 2019, p. 24). À vista disso, esses depoentes são parte desse contexto de negação e, direta ou indiretamente, corroboram para a manutenção de relações étnico-raciais pautadas no silêncio em relação às desigualdades raciais.

Para José Carlos Sebe Bom Meihy (2002), a técnica da história oral temática associa constantemente diálogos com uma variedade de documentos. Nesse caso pretende-se que ela “busque a verdade de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma versão discutível ou contestatória”. (BOM MEIHY, 2002, p. 146). De forma que as narrativas aqui analisadas nos conduziram para a confirmação de que a negação das populações negras e da cultura negra tem forte relação com o racismo antinegro presente nas estruturas da nossa sociedade.

A Escola de Ensino Médio Franklin Távora tem 31 (trinta e um) professores(as) distribuídos(as) nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Códigos e Linguagens, 06 (seis) desses 31 (trinta e um) atuam nas Ciências Humanas. Por uma questão de conveniência metodológica escolhemos trabalhar com 04 (quatro) dos 06 (seis) das Ciências Humanas visto que História, Geografia, Sociologia e Filosofia são as ciências com maior afinidade com as questões raciais pela própria origem dessas disciplinas.¹¹ Dos 04 (quatro) professores(as) selecionados, 03 (três) são graduados em História e 01 (um) graduado em Filosofia.

Por uma questão de ética resolvemos adotar cognomes aleatórios sem relação nenhuma com os interlocutores. Foram eles, Carlos, Pedro, Helena e Marcos. Pedro e Helena se declararam negro e negra, respectivamente, enquanto Marcos se declarou pardo e Carlos branco. Todos eles possuem pós-graduação *lato sensu*. Um deles, Marcos, possui Mestrado em Educação e atualmente assume função de Professor Coordenador de Área-PCA. Carlos já foi Gestor escolar

¹¹ Temos ciência da interdisciplinaridade das temáticas que envolvem aspectos importantes para a reeducação as relações étnico-raciais. Para saber mais ver: <https://www.abpn.org.br/areas-cientificas>. Acesso em: 29 set. 2021.

do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e Pedro já exerceu a função de Coordenador Pedagógico da escola em questão entre 2010 e 2013.

Após termos analisado o PPP, o próximo passo foi a coleta das entrevistas que foram concedidas nas residências dos próprios professores com dias e horas marcados via telefone celular. Como estamos em um período pandêmico, todos os protocolos de segurança sanitária foram seguidos como o uso de máscaras adequadas e álcool em gel antes, durante e após o fim das gravações feitas em dispositivo digital RecForge II Pro – Versão 1.2.8.1g paga, do Google Play entre os dias 06 e 22 de julho de 2021. Todas foram transcritas, impressas e encadernadas em papel A4 branco e os colaboradores concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seguiu as determinações-TCLE do CEP.

A análise dos dados recolhidos no PPP e nas entrevistas se deu com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2021) seguindo as regras da *exaustividade* onde nada foi deixado de fora na hora de lidar com esses documentos, da *representatividade* visto que mais de 10% do total de professores da escola foram entrevistados, uma amostra significativa para fazermos uma análise com um rigor adequado, da homogeneidade das condições de recolha e tratamento dos conteúdos e regra da pertinência já que os documentos retidos são adequados para nossos objetivos nesta pesquisa.

Depois de recolhidos e analisados os documentos acima citados, dividimos nosso estudo investigativo em três capítulos.

No primeiro: Uma discussão em torno dos conceitos de raça e racismo ao longo da história e seus efeitos na sociedade brasileira. Nesse capítulo produzimos uma discussão crítica sobre os conceitos de raça, racismo e sua historicidade no mundo e no Brasil além demonstrarmos a problemática racial brasileira no que tange ao Estado, à sociedade e à cultura. Discutimos ainda com os conceitos de Negritude e Branquitude na construção das relações étnico-raciais na educação em particular e na sociedade como um todo;

O movimento negro e o histórico desafio de uma educação antirracista no Brasil e no Ceará foram temas do nosso capítulo dois em que problematizamos o importante papel dos movimentos sociais negros com destaque para a criação do Movimento Negro Unificado durante os anos de 1970 e a relevância desses movimentos na luta pelas ações afirmativas e implementação de políticas públicas de combate ao racismo antinegro no Brasil e no Ceará. Ainda demonstramos a necessidade de fortalecimento de uma educação antirracista no combate às desigualdades que separam negros(as) e brancos(as) social, cultural e economicamente;

No terceiro capítulo, As percepções do racismo antinegro no Ensino Médio em Itapiúna analisamos, a partir do contexto do município de Itapiúna, do Projeto Político Pedagógico-PPP

da Escola de Ensino Médio Franklin Távora e das entrevistas concedidas por professores da mesma, as percepções desses profissionais em torno das questões raciais nos espaços da instituição além de uma análise do total silêncio racial no documento do PPP buscando uma relação desse fato com a carência de formação inicial e continuada a respeito da temática investigada.

01 UMA DISCUSSÃO EM TORNO DOS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO AO LONGO DA HISTÓRIA E SEUS EFEITOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

[...] quando qualquer um dos fenômenos complicados de nossa vida cotidiana nos deixa perplexos; quando surgem problemas religiosos, políticos ou raciais precisamos sempre nos lembrar de que, embora sua solução esteja no presente, sua causa e explicação se encontram no passado.

W. E. B. Du Bois

Se há duas categorias do tempo que tornam a vida cotidiana dos seres humanos um problema são o presente e o passado. O presente sempre permeado, cheio de marcas do passado a nos lembrar constantemente de fatos e práticas que permanecem, apesar das muitas mudanças que continuam acontecendo, nos forçando a aceitar que a história é feita de mudanças e permanências e que essas permanências poderiam ser melhor explicadas se entendêssemos melhor nosso passado. Poderíamos também falar de futuro, mas este só acontece como consequência das lutas e das decisões que tomamos no presente, que certamente é influenciado pelo passado que, por sua vez, torna o nosso horizonte de expectativas maior ou menor, mas mesmo assim ainda é no presente que às vezes reinterpretamos o passado e constantemente lutamos por um futuro melhor, apesar de sempre incerto. (KOSELLECK, 2006).

Fenômenos complicados na nossa vida sempre existirão e um deles é a questão do racismo que, no decorrer do tempo tem permanecido e se manifestado de diversas maneiras e, quando falamos em racismo nos remetemos à problemática da raça, conceito que tem gerado controvérsias nas ciências humanas, principalmente quando é usado para explicar as diferenças entre os seres humanos. Trazido da botânica e da zoologia (MUNANGA, 2004) o termo raça tem sido apropriado para fundamentar a hierarquização da humanidade com base em características fenotípicas e justificar a escravização e até o extermínio de populações inteiras. (QUIJANO, 2005). O papel histórico da educação, informal e formal, não pode ser deixado de lado no tocante à criação, interpretação e divulgação dos conceitos de racismo e raça no mundo moderno e contemporâneo. (ALMEIDA, 2019; SCHWARCZ, 2017).

De acordo com o historiador Francisco Bethencourt (2020), estudos teóricos sobre raça não vieram antes da própria prática de atitudes que a história classificou depois como racistas. Com isso podemos afirmar que o racismo está na origem da formulação do conceito de raças humanas visto que “a classificação não antecede a ação”. (BETHENCOURT, 2019, p. 24). A expressão racismo não é antiga, no entanto, práticas relacionadas com atitudes racistas remontam a séculos anteriores ao XVI, no entanto “o conteúdo pode existir antes do nome que o expressa”. (FEBVRE, *Apud* BETHENCOURT, 2019, p. 24). Isso demonstra a longevidade histórica do objeto em questão.

Este capítulo está dividido em três partes inter-relacionadas no que diz respeito aos termos e conceitos acima citados. Na primeira (1.1) o tom da discussão gira em torno de como a palavra raça vai se tornando um conceito nas ciências sociais e que lugar este conceito vai ocupar na Sociologia, na Antropologia, na História e na própria Educação como um todo. Demonstraremos ainda a “longa duração” no uso desses termos e as ressignificações pelas quais têm passado ao longo da história das sociedades onde o escravismo foi política de estado; as consequências do chamado “racismo científico” no imaginário popular e nas vidas das pessoas negras e brancas dessas mesmas sociedades.

Na segunda parte (1.2), discorreremos sobre como a problemática racial permeou a realidade sociocultural do Estado brasileiro e como as ideias racistas levaram a sociedade a absorver a ideologia do branqueamento positivando a mestiçagem como caráter identitário da população brasileira, e a “democracia racial” como uma realidade inquestionável da nação. De maneira que, o racismo no Brasil, a exemplo de outras nações ex-escravistas é muito peculiar. Veremos como a maioria da população desse país tem preconceito racial direcionado às pessoas negras, mas não se considera racista. Os conceitos de Negritude e Branquitude nas relações étnico-raciais em nossa sociedade serão trabalhados no ponto 1.3 onde problematizaremos seus efeitos e controvérsias no dia a dia de negros e brancos.

1.1 SOBRE OS CONCEITOS DE RAÇA E RACISMO E SUA HISTORICIDADE

A construção de um conceito corresponde a uma problemática situada num espaço/tempo determinado e segundo Antônio Sérgio A. Guimarães (2008) “só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico”. (GUIMARÃES, 2008, p. 63). Para ele as ciências sociais trabalham com dois tipos de conceitos, os “analíticos” e os “nativos”. Os analíticos seriam aqueles que nos permitiriam construir uma análise mais específica de um certo conjunto de fenômenos e só fazem sentido se ligados a um corpo teórico determinado. Por outro lado, os conceitos nativos são aqueles que são construídos no mundo prático, no efetivo exercício da luta histórica de cada grupo humano. Raça, por exemplo, é um conceito nativo que pode ser analisado de duas formas: uma no sentido biológico genético e outra no sentido sociológico. (GUIMARÃES, 2008).

Biologicamente falando demonstraremos que não existem raças humanas. Mas veremos que, apesar de no século XIX o termo raça ter adquirido contornos biológicos amparados nas características físicas dos seres humanos, o século XX vai ser marcado por um processo de desracialização (BANTON, 2010) seja para negar os aspectos estruturais de racismo ocidental

ou para despir as teorias raciais que predominaram entre o século XIX e as décadas iniciais do XX.¹²

Não obstante o apego das elites brancas ao imaginário social deixado como legado dessas teorias, as populações negras reivindicam o termo “raça” como palavra-chave na luta contra o racismo antinegro dando-lhe um caráter sociológico e o transformado em símbolo de identidade. Se o branco fez tanta questão de racializar o negro em bases biológicas para inferiorizá-lo, este afirma, sou de uma raça socialmente construída que não tem nada de inferior. O sentido sociológico é construído na luta por reconhecimento e contra as desigualdades raciais.

Sobre o conceito de raça e suas implicações históricas na vida dos seres humanos, de forma objetiva e subjetiva, infere-se que seus efeitos se encaixam numa história de “longa duração”, concepção criada pelo historiador Fernand Braudel em 1949. (BRAUDEL, 2005). Apesar de seu caráter extremamente instável a ideia de raça sobrevive desde o período medieval eurocêntrico (BETHENCOURT, 2019). Da Idade Média até hoje, este termo tem provocado debates acalorados. Em sociedades ex-escravistas como o Brasil, as populações ex-escravizadas e seus descendentes começam a se organizar em movimentos negros e a dar um novo significado para “raça” que se fundamenta na luta pelo reconhecimento da contribuição das culturas africanas na formação social brasileira.

O historiador Bruno Silva, (2020) em seu livro “As cores do Novo Mundo: degeneração, ideias de raça e racismo nos séculos XVII e XVIII,” traz algumas hipóteses relacionadas ao termo raça. De acordo com ele, para alguns historiadores e antropólogos, atitudes e práticas nas relações entre povos diferentes podem ser relacionadas à raça e ao racismo já na antiguidade, mesmo que estes conceitos ainda nem existissem; há também aqueles que corroboram com a premissa de que a ideia de raça, relacionada a aspectos fenotípicos, existia no final da Idade Média devido à expansão dos contatos dos europeus com povos de outros continentes. Há ainda os defensores da ideia de raça como um conceito ligado à modernidade e apontam sua imbricação com o colonialismo e a escravidão, precisamente no século XVI; por fim, Bruno Silva (2020) cita a corrente daqueles que acreditam que a ideia de raça com forte ligação aos aspectos fisicamente observáveis, só apareceria em meados do século XVIII e o auge “das questões raciais” só vai ocorrer pela segunda metade do XIX. O autor defende uma linha diferente das demais, pois segundo ele, em recente pesquisa:

¹² As principais características dessas teorias serão tratadas ainda neste ponto (1.1).

[...] a ideia de raça considerando os aspectos físicos nasceu na América, entre os séculos XVII e XVIII, e sua nova dimensão esteve intimamente relacionada com o acirramento das teorias e relatos que defendiam que o homem americano era produto de degeneração da espécie humana original. (SILVA, 2020, p. 284).

Já sabemos que os nativos do território que chamamos hoje de América vieram provavelmente da Ásia pelo Estreito de Bering e que a origem dos primeiros seres humanos inteligentes é o continente africano, não necessariamente só negro, mas como podemos afirmar que a “espécie humana original” foi degenerada aqui ou em qualquer parte do mundo? Quem pode negar o aspecto racista de tais teorias e relatos já nos séculos XVII e XVIII? Em tal contexto não é de se estranhar o aparecimento do “racismo científico” no século seguinte.

Podemos inferir que, mesmo não tendo uma relação com a diversidade entre os humanos, o termo raça e sua longa historicidade, provocou profundas mudanças nas relações humanas no momento em que alimentaram a ideia de usar as diferenças naturais, fisicamente observáveis, para classificar, hierarquizar, dominar e subjugar diferentes povos como inferiores ou superiores, dependendo da forma como se expressavam culturalmente e, os critérios para essa inferiorização dependiam dos objetivos daqueles que possuíam os meios mais poderosos para tal e, dentre esses meios estava a implacável violência contra seres ditos selvagens.

Discurso parece ser a palavra-chave para se entender melhor os sentidos da reprodução do conceito de raça já que, seus efeitos, “fazem parte desses discursos sobre origem” humana. (GUIMARÃES, 2008, p. 65). A natural diferença entre os seres humanos foi usada para hierarquizar homens e mulheres em termos de superior/inferior, civilizado/selvagem.

Etimologicamente o termo raça vem do italiano *razza* que por sua vez deriva do termo latino *ratio*, que significa categoria, espécie. No Latim medieval, raça passa a significar descendência, linhagem, tinha uma ancestralidade comum, principalmente uma característica física em comum. Segundo Munanga (2004), “em 1684 o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças”. (MUNANGA, 2004, p. 15).

Munanga (2004), afirma ainda que Carl Von Linné dividiu o *Homo Sapiens* em quatro raças distintas, a saber:

Americano – moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado; Asiático – amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas longas; Africano – negro, flegmático (sic), astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes, unta o corpo de óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando aumenta seus seios se tornam moles e alongados; Europeu – branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, 2004, p. 23).

Percebemos o quão superficiais eram os critérios de classificação de um ser que por natureza é diverso em quase tudo. Não há fundamentação científica na atualidade para a classificação dos seres humanos em raças, isso não significa, segundo Kabengele Munanga (2004), que “todos os indivíduos [...] sejam semelhantes geneticamente”. (MUNANGA, 2004, p. 19). Nossa herança genética é naturalmente distinta, contudo foi o *juízo de valor* construído em torno dessas diferenças morfológicas que criou o que chamamos de raças.

A diversidade genética é absolutamente indispensável à sobrevivência humana. Cada indivíduo humano é o único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. (MUNANGA, 2004, p. 21).

Foi esta peculiaridade, também comum a todos os seres vivos, que muitos estudiosos não entenderam ou fingiram não entender em nome de uma suposta superioridade racial. Vale lembrar que o desenvolvimento do comércio ultra marítimo colonialista, ao construir uma ideologia baseada em raça para explicar as diferenças entre os humanos, levou os europeus a se autodenominarem superiores por não serem negros e, por trás dessa ideia já se encontrava o que poderíamos chamar de racismo. (BETHENCOURT, 2019; SILVA, 2020). Levados pelas diferenças fenotípicas e genotípicas esses cientistas construíram teorias que se concretizam em práticas racistas impregnadas no imaginário das pessoas de tal forma que o fato de ter a pele escura te impõe limitações até na hora de tomar um transporte coletivo em alguns países do mundo.

Por mais que a Ciência venha a demonstrar que “raça” é uma construção social e ideológica quando se trata da espécie humana, ainda assim não será fácil desmistificá-la no plano do cotidiano social. Intelectuais negros norte-americanos costumam dizer, em tom pilhéria, que as suas pesquisas têm demonstrado a falsidade ideológica do conceito de raça, mas isso não os ajuda a tomar um táxi no meio da noite [...] No Brasil não são poucas as vezes que motoristas de táxi e ônibus interurbanos deixam de atender aos acenos de negros, tarde da noite ou não. Parece que no fragor da batalha do trânsito das cidades, o racismo, com mais frequência, mostra sua cara. (CARONE, 2019, p. 23).

A desmistificação da ideia de raça associada às características biológicas e naturais e até comportamentais – negros são bandidos – é uma problemática que devemos enfrentar no âmbito da educação formal, aquela que acontece nas escolas e universidades e informal, modalidade que se concretiza no grupo familiar, nos locais de trabalho, etc., pois, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2005), “aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho entre outros”. (GOMES, 2005, p. 56).

Uma de nossas interlocutoras diz: “Porque *a minha família*, como tem muitas pessoas né, com um tom de pele claro... eu digo assim: ‘você não são brancos não, você só têm um

tom de pele um pouco mais claro’. Mas prá eles, não! ‘somos brancos’”. (HELENA, 2021).¹³ Podemos afirmar que, depois da escola, a família é uma das grandes responsáveis pela formação do imaginário social que predomina em uma sociedade.

A discussão em torno da relação que historicamente se observou entre racismo, raça e educação, nos vários níveis em que essa se dá, é pertinente e necessária na atualidade. Contudo, a problemática do racismo e da raça tenha gerado bons estudos na academia, estes não fizeram parte dos currículos das universidades brasileiras de uma maneira efetiva e mesmo hoje essas questões raciais, na maioria das vezes, são atribuídas à condição social do indivíduo escamoteando o aspecto racial por trás das desigualdades entre negros e brancos a ponto de dificultar a formação de “redes antirracistas” pelo Brasil (OLIVA, 2019) e de fomentar debates que contribuam para uma política de “descolonização curricular.” (DANTAS, 2015). Além do mais: “Negros graduados, especialistas, mestres e doutores também são susceptíveis à discriminação racial. Negros ricos também são passíveis de sofrer racismo, comprovando que o problema não é só social”. (MARTINS, 2019, p. 37).

Contudo, em uma atitude de significado histórico, foi a criada, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através da Lei 12.289/2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, com sede no município de Redenção, Ceará, onde “redes antirracistas” estão em processo de construção nos projetos curriculares de vários cursos em que a problemática étnico-racial é amplamente debatida, especialmente nos cursos da Antropologia, História, Sociologia e Educação além do próprio Mestrado Interdisciplinar em humanidades MIH.¹⁴

Essa universidade, como um todo, procura oferecer uma formação em que o conhecimento se constrói e se reconstrói com base na diversidade étnica e pluralidade cultural e de ideias que caracteriza a ação e o pensar humanos. Mas com sede na Microrregião do Maciço de Baturité, poderia fazer mais para o combate ao racismo como relata um de nossos interlocutores. Marcos acha que a CREDE 08 poderia explorar mais a presença da UNILAB e diz: “Inclusive aqui nós temos Redenção que faz parte, né! Que aí tem a UNILAB que deveria ser um parceiro forte, deveria aproveitar isso. Quer dizer, nós temos um recurso forte, um aparato e não utiliza”.

¹³ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹⁴ Resumidamente Podemos citar algumas disciplinas dos cursos acima citados: na Antropologia, por exemplo, temos as disciplinas de Antropologia da Populações Afro-brasileiras, Antropologia das Populações Indígenas, Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais. Na História temos: Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea, História e Historiografia da África e História do Racismo e Antirracismo no Mundo Atlântico. Na Sociologia citamos: Sociologia africana I e II, Sociologia das Relações étnico-raciais. No curso de Pedagogia podemos citar: Pretagogia e Religiosidade de Matriz Africana no Brasil.

(MARCOS, 2021).¹⁵ Essa fala demonstra que mesmo com a existência desse aparato educativo, o município de Itapiúna ainda continua mantendo o silêncio que alimenta a ideia de democracia racial.

Por outro lado, a criação desse importante espaço acadêmico, apesar de inicial, tem oferecido ferramentas importantes para uma educação emancipadora e contribuído para se problematizar as questões étnico-raciais que permeiam a sociedade brasileira em geral e as populações do Nordeste e do Ceará especificamente no que diz respeito à desconstrução de ideias preconcebidas em torno das populações negras do nosso país combatendo o racismo estrutural que “é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” brasileira. (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Quanto ao Ensino Básico, a maioria dos professores deste nível hoje lotada nas escolas teve pouco ou nenhum contato com a literatura negra, seja nas ciências históricas, antropológicas, sociológicas ou filosóficas. Sem falar na Língua Portuguesa e Artes, presas quase que exclusivamente nas línguas colonizadoras e nas artes europeias e suas influências. (DANTAS, 2015). Entre nossos interlocutores a carência de leituras relacionadas às africanidades brasileiras e ao continente africano é uma realidade estrutural. Apenas Pedro já havia tido contato com alguma literatura a esse respeito. “Eu li, li. Li a Carolina Maria de Jesus, eu já li”. (PEDRO, 2021).¹⁶ Acreditamos que a efetiva implementação da Lei: 10.639/03 passa pela necessidade histórica de se problematizar as questões ligadas ao conceito de raça e questionar as práticas racistas na educação de forma geral e na escola em particular.

Se não há racismo no Brasil ou se a luta antirracista não passa de apego à identidade de uma elite negra ciosa de poder, como explicar tanta desigualdade socioeconômica entre negros e brancos em quase todos os setores de uma sociedade, que, segundo dados do IBGE tem maioria negra? Segundo dados de 2016 a soma de pretos e pardos em nossa população ultrapassa os 54%¹⁷.

Vale salientar que preto e pardo são termos adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) depois de intenso debate com a comunidade afro-brasileira de acordo com Frei David Santos (2018).

Destes debates com o IBGE só conquistamos um compromisso: iriam continuar usando o termo PRETO e PARDO, mas em contrapartida, ao apresentar qualquer es-

¹⁵ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹⁶ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹⁷ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 17 nov. 2020.

tudo que envolvesse os afro-brasileiros, iriam sempre, apresentar os dados segmentados em “preto” e “pardo”, somá-los e chamá-los sob a terminologia de NEGROS. (SANTOS, 2018, p. 8).

Para o movimento negro esses termos estavam ligados a rejeição do termo negro em nosso país, mas entre os anos de 1978 e 2000 “houve uma estratégia de ressignificar a palavra negro/negra, retirando-lhe o aspecto pejorativo e exigindo que isso fosse feito de forma pedagógica em nível nacional”. (MARTINS, 2019, p. 30). Isso fortaleceu a luta em favor do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira para a sua revalorização e também para a proposição de políticas públicas de reparação.

Discutir esses conceitos na atualidade, principalmente no âmbito acadêmico, é uma forma de oportunizar que estas mesmas discussões cheguem até a escola de ensino básico e conseqüentemente, contribuam para uma ação efetiva na direção da desconstrução do racismo estruturado em nossa sociedade, como manda a Lei: 10.639/2003, reforçada pelo Parecer de número 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.¹⁸

Se a educação nos “ensina”, precisamos pelo uso desta mesma educação construir teorias e métodos que nos auxiliem a “descolonizar” nossos currículos (DANTAS, 2015; GOMES, 2019). E dessa forma estamos a promover uma espécie de desaprendizado, uma reeducação para compreendermos que, quando nos deparamos com comportamentos e práticas diferentes e rotulamos como inferiores aos nossos, estamos lidando, necessariamente com características culturais e não raciais, pois “[...] no atual estágio da ciência, nada permite afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra”. (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 337).

Principalmente no âmbito educacional, podemos entender que os seres humanos são todos da mesma raça apesar de diferentes e, que “se houver alguma originalidade – o que é bem provável – há de estar relacionada a circunstâncias geográficas, históricas e sociológicas, e não a aptidões ligadas à constituição anatômica ou fisiológica dos negros, amarelos ou brancos”. (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 338).

A noção de raça nos séculos XVII e XVIII deu margem a práticas intolerantes e extremamente violentas direcionadas aos “Outros”,¹⁹ principalmente as populações negras. Contudo,

¹⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

¹⁹ Segundo Quijano (2005), essa categoria de “Outro” só foi dada pelo europeu aos povos do chamado “Oriente” em oposição ao “Ocidente”, já os africanos e nativos das Américas, “[...] eram simplesmente ‘primitivos’”. (QUIJANO, 2005, p. 232). Esse “Outro” também pode ser entendido como aquele que não tem direito ao mundo do “Eu”, é um diferente e talvez nem mereça o status de humano como fizeram com os povos colonizados.

quando os descendentes de africanos, no mundo inteiro, clamam por um planeta mais tolerante não só com seus costumes, mas com seus próprios corpos, não rogam por uma tolerância que se relaciona com piedade e indulgência, desejam respeito e reciprocidade.

A tolerância não é uma posição contemplativa, dispensando indulgências ao que foi ou é. É uma atitude dinâmica, que consiste em prever, compreender e promover o que quer ser. A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente. A única exigência que nos é dado fazer-lhe (geradora, para cada indivíduo, dos deveres correspondentes) é a de que se realize de modo que cada uma de suas formas seja uma contribuição à maior generosidade das outras. (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 337).

Essa intolerância direcionada aos “Outros”, impulsionada pelo apego à raça nada mais é do que uma tentativa de desviar o debate em torno do racismo que se manifesta de várias maneiras, inclusive na violência contra as religiões de matrizes africanas. (LIMA, 2018). A religiosidade é parte integrante da *subjetividade* histórica de um povo seja negro ou branco.

O racismo é um fenômeno que já vitimou muitas pessoas no mundo de todas as “raças”, a Europa mesmo é um poço de racismos. (BETHENCOURT, 2019; WIEVIORKA, 2019). No entanto, já sabemos que o colonialismo foi o grande responsável pela criação de uma nova forma de preconceito racial. (SILVA, 2020). Um tipo que elegeu características específicas e geograficamente determinadas, os povos negros da África, que foram eleitos como desumanos pelos humanistas europeus. A sistemática estigmatização sobre os povos escravizados da África negra durante o período colonial foi ímpar em toda história da humanidade. (CÉSAIRE, 2010). E isso tem contribuído para a manutenção da superioridade eurocêntrica sobre os povos escravizados e/ou ex-colonizados. Como nos fala Sylvia da Silveira Nunes (2010):

A estigmatização não é a causa do poder, mas uma forma de mantê-lo. Pois, ainda que a relação de poder diminua devido a situações concretas, estigmatizar é uma forma de manter o Outro afastado e perpetuar a sensação de superioridade. (NUNES, 2010, p. 37).

Todavia, há indícios de que desde o século VII povos brancos já tratavam pessoas negras como inferiores. Em textos contemporâneos do Alcorão há referências a pessoas de várias cores, com uma evidente inferiorização dos negros. Poetas árabes desse século mostravam em suas poesias como o fato de ser negro torna a pessoa vítima de discriminação, como demonstram versos do poeta Sehaym, que viveu nesse período: “Se eu fosse rosa, as mulheres iam me amar, mas o Senhor me afligiu com uma pele negra [...] Ainda que minha pele seja negra, meu caráter é de branco”. (LEWIS, 1982, p. 29. *Apud.* NUNES, 2010, p. 40). Em outra paródia, um etíope em uma conversa com Maomé diz: “Vocês árabes estão na nossa frente em tudo, o que é confirmado na cor de vocês e no fato do profeta ser um de vocês. Se eu crer em Deus, irei ao

paraíso?”, no que o profeta responde: “Sim, e lá, você verá a brancura dos etíopes”. (LEWIS, 1982, p. 44. *Apud*. NUNES, 2010, p. 40). Os árabes escravizavam negros, brancos, indus e eslavos, mas aos negros o tratamento reservado era muito mais cruel. (NUNES, 2010).

Esse tipo de ódio racial chega ao seu limite durante a Segunda Guerra Mundial com as práticas nazistas contra os Judeus. Essa prática racial direcionada a um povo branco provoca o questionamento do conceito de raça levado ao seu extremo contra um povo não africano. Os pseudo-humanistas ficaram horrorizados com o emprego de tão vil procedimento contra o “homem branco”. (CÉSAIRE, 2010). Depois desse episódio “o desejo de todos era apagar tal ideia da face da terra”. (GUIMARÃES, 2008, p. 65). Contudo, contra as populações negras da África o conceito continuou ativo no imaginário nacional. No Brasil, com a ideia de mestiçagem em alta, há uma tendência à negação da cor como forma de apagar o conceito de raça e:

nos anos 1950, a palavra de ordem que encontramos ainda era a seguinte: a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; ‘raça’, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista. (GUIMARÃES, 2008, p. 72).

E continua:

O modo de classificação por cor não fecha as portas para ninguém, não pesa quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes²⁰, uma sociedade aberta, em que negros, brancos, índios, mestiços, pessoas de qualquer cor podem transitar pelos diferentes grupos sociais. (GUIMARÃES, 2008, p. 73).

Enquanto isso, as populações no Brasil, descendentes de africanos – os afrodescendentes – e indígenas continuam excluídas socialmente na pretensa ideia de “democracia racial”, como veremos no item seguinte. Essas populações são as que amargam os piores indicadores sociais²¹, seu acesso à educação básica e superior se dá em condições precárias, no mercado de trabalho ocupam as profissões mais pesadas ou degradantes, ou seja, continuam como as maiores vítimas de uma sociedade em que as desigualdades sociais têm como alvo as populações de cor, especificamente, negras.²² “Eu olhava muito os catálogos dos bancos [...]! cadê os pretos aqui que não aparece na [...] desse cartaz? E essa realidade mudou pouco. Aonde é que o preto

²⁰ Para saber mais ver FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. IANNI, Octavio. Escravidão e racismo. São Paulo: Hucitec, 1978.; MOURA, Clóvis. História do negro brasileiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

²¹ IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

²² O Brasil, durante muito tempo defendeu a ideia de que não seria um país racista já que não adotara leis segregacionistas como na África do Sul e Estados Unidos como as do Apartheid e as Leis Jim Crow, respectivamente.

é o gerente?”. (PEDRO, 2021).²³ Essa é uma realidade em Itapiúna também e será mais discutida no capítulo 03.

E quando falamos de cor estamos lidando, a exemplo de raça, com outro conceito nativo, ou seja, criado para servir a uma realidade prática, efetiva e localizada historicamente por um discurso racista que usa a gradação cromática da pele para cultivar juízos de valor aos caracteres fenotípicos que vão do melhor, branco ao pior, negro. Segundo Guimarães (2008), o conceito de cor é o mais

[...] naturalizado de todos os discursos. E quando falo naturalizado, estou querendo dizer totalmente nativo, pois quanto mais nativo é um conceito mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza. (GUIMARÃES, 2008, p. 68).

No Brasil há muitas controvérsias no que diz respeito à cor. Com as políticas de ações afirmativas houve um aumento nas declarações de pretos e pardos (população negra) e isso tem suscitado muitos debates em torno das políticas de cotas em universidades. De acordo com Oracy Nogueira (1985), nosso racismo é de *marca* e não de *origem* como no Estados Unidos,²⁴ por isso a cor entre outros atributos físicos é a insígnia que te classifica como pertencente a este ou aquele grupo étnico-racial e a tonalidade da pele para mais escura ou para menos escura também é válida para esta associação. Ou seja, a marca que elege a vítima do preconceito racial ou não, em nosso país são as características fenotípicas, preferencialmente a cor da pele, formatos da boca, nariz e a textura do cabelo. A intensa miscigenação no Brasil casada com uma política de branqueamento provocou debates controversos, principalmente quando as cotas raciais foram adotadas nas universidades e serviços públicos. (SANT’ANNA VAZ, 2018).²⁵

Contudo, a verdade é que:

Cor no Brasil é quase um vocabulário interno, com espaço para muitas derivações sociais. Como determinar a cor se, aqui, não se fica para sempre negro, e se ‘embranquece’ por dinheiro ou se ‘empretece’ por queda social? [...] Por aqui ninguém é ‘definitivamente’ preto, ou sempre branco. (SCHWARCZ, 2018, p. 95).

Que o conceito de raça esteja sendo usado com base nas características fenotípicas ou que a cor seja o critério mais usado para determinar a raça é um problema que ainda vai gerar muito debate, o que interessa é que, na realidade, os que se apoiam nesse conceito – de raça –

²³ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

²⁴ Enquanto nos Estados Unidos exclui-se da categoria ‘branco’ todo indivíduo que se saiba ter ascendência não-branca, por mais remota e imperceptível que seja, no Brasil mesmo indivíduos com leves porém inofensíveis traços negróides são incorporados ao grupo branco, principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado (riqueza, diploma de curso superior e outros). (NOGUEIRA, 1985, p. 6).

²⁵ Sobre essas cotas e o debate suscitado falaremos mais adiante.

o fazem por razões diferentes. Não há raças humanas já sabemos disso. Alguns se apoiam nesta premissa para afirmar que se não podemos classificar os seres humanos em raças, não podemos aceitar a ideia de racismo. Por outro lado, o termo raça foi ressignificado em termos sociológicos e políticos para ser usado como ferramenta de autoafirmação identitária dentro de uma estrutura extremamente racista como a brasileira. Nessa perspectiva de ressignificação Nilma Lino Gomes (2005) afirma que:

Ao usarmos o termo raça para falar da complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. (GOMES, 2005, p. 45).

E continua:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

Podemos observar que pela ideia de raça aplicada aos seres humanos, o negro foi submetido às mais terríveis práticas desumanizadoras. Foi submetido à condição de inferioridade irreversível, porque natural; eram características “definitivas e irreparáveis”, (SCHWARCZ, 2017, p. 81) rebaixado ao status de semovente. Mas por esta mesma ideia ele se reconstrói e se autoconstrói. Encontra na raça a força para lutar politicamente contra ela como forma de classificação dos indivíduos. Raça agora seria uma questão de identidade cultural, uma construção social de maneira que, ao usar a expressão raça o Movimento Negro politiza-a como forma de resistência aos que se agarram no mesmo conceito para negar e apagar o papel do negro em nossa sociedade. Como aduz Nilma Lino Gomes (2018), em outra obra:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social. (GOMES, 2018, p. 22).

No século XVI ainda não existia o conceito de racismo, mas o termo raça já era empregado com um sentido conotativo de nação e, os europeus costumavam se referir aos outros povos de forma pejorativa. (BETHENCOURT, 2019). Mauss (1969), afirma que “a raça cria a nacionalidade num grande número de espíritos [...] e porque a nação criou a raça acreditamos que a raça criou a nação”. (MAUSS, 1969, p. 595-596, *Apud* MAIO; SANTOS, 1996, p. 40).

Nesse sentido era assim que na antiguidade e em boa parte do medievo os povos se reconheciam, como raças. Quando os ingleses se referiam aos franceses como uma raça degenerada estavam querendo dizer que eram um povo, uma nação sem escrúpulos.

É em Sebastião Nascimento e Osmar Ribeiro Thomaz (2008), onde vemos que entre o final do século XIX e início do século XX ainda era muito normal a forte ligação entre nação e raça. Mas agora a preocupação era com a formação das identidades nacionais. Quais “raças” seriam mais importantes na caracterização das nacionalidades? “Particularmente no Brasil e nos EUA, a raça era central para o processo de transformação dessas sociedades em nações-estados”. (NASCIMENTO; THOMAZ, 2008, p. 202).

No Brasil, historiadores como Francisco Adolfo Varnhagen (1816-1878) membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838 não concordavam muito com a possibilidade de inclusão de nativos e descendentes de africanos nas fundações da nacionalidade brasileira. (REIS, 2002). Isso demonstra o contorno racista da nascente nação.

[...] o racismo pode auxiliar o nacionalismo, ao conferir à nação um sentido de entidade coesa, ao realçar a unidade da nação em contrastes com forasteiros racializados. [...] As elites nacionais podem preferir manter silêncio sobre as características raciais específicas da nação, pois a especificação contraria os interesses e os objetivos populistas do nacionalismo. (NASCIMENTO; THOMAZ, 2008, p. 199).

Além do IHGB outras instituições se destacaram como espaços de construção da nossa história nacional com destaque para trabalhos e ideias produzidas em faculdades e museus entre o fim da Monarquia e o início da República. De acordo com Sílvia Almeida (2019),

[...] o Brasil é um típico exemplo de como o racismo converte-se em tecnologia de poder e modo de internalizar as contradições. Em *O espetáculo das raças*, Lília Schwarcz nos mostra, tal como Mbembe fez com a França, a importância das instituições estatais – no caso, as faculdades de Direito de Recife e São Paulo; as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro; o Museu de História Natural do Pará – para a disseminação da ideologia do racismo científico no contexto da República velha. (ALMEIDA, 2019, p. 107).

Assim, a construção do Brasil enquanto nação foi fundada com base na exclusão de indígenas e negros, – raças “alienígenas” para o sonho de nação das elites pensantes – como partícipes legítimos das fundações culturais e econômicas do país. O silêncio em torno das histórias de nativos e descendentes de africanos em nossa historiografia, o desconhecimento das lutas históricas das populações negras e do seu papel em toda nossa cultura, os estereótipos construídos do indígena e do negro, ainda presentes em nosso cotidiano e extremamente impregnados em nosso imaginário é fruto de uma sociedade e uma educação racista em suas estruturas como problematizaremos no nosso terceiro capítulo.

Dessa forma podemos perceber que, na construção da unidade nacional, a racialização – forma de classificação que dividia os seres humanos em categorias raciais e diferenciados entre superiores e inferiores – foi essencial para a manutenção dos privilégios tornando explícita a relação entre os conceitos de raça e nação. Para isso, as faculdades e museus foram determinantes na criação e na perpetuação da branquitude.²⁶

Conforme já discutiremos acima e em consonância com pesquisadores e pesquisadoras estudados,²⁷ o termo raça não tem um só sentido, e os sentidos que vem ganhando no decorrer dos séculos XVII ao XX são carregados de simbologias. Desde o sentido biológico e botânico à atribuição da raça às mais diversas características dos seres humanos, o termo vem passando por mudanças que indicam sua historicidade e sua relação com a luta pelo poder num processo que podemos chamar de “colonialidade do poder”. (QUIJANO, 2005). Criado na atualidade, esse conceito é usado para problematizar a dominação do colonizador sobre o colonizado hierarquizando suas relações; o branco europeu foi se constituindo como o único dotado de capacidades culturais, intelectuais e civilizacionais diante do incivilizado, negro. Essa dominação também se impõe no saber de forma que o único conhecimento válido como científico é aquele centrado nas epistemologias eurocentradas e, a própria noção de ser humano, é posta em dúvida se não está dentro dos parâmetros do colonizador.

Com relação ao racismo podemos afirmar que não apareceu repentinamente, sua construção vai se dar efetivamente nos séculos XVII e XVIII sem a lógica biológica, ou seja, uma prática mais ligada à cultura. (LÉVI-STRAUSS, 2017). A partir de então começam a se delinear as fronteiras entre as raças. Nessa época a noção de raça estava muito ligada à noção de nação e à prática do que chamamos hoje de racismo. Nesses séculos não havia a palavra racismo, mas os europeus se referiam aos outros povos de forma pejorativa, caracterizando um proto-racismo. (BETHENCOURT, 2019; SILVA, 2020).

Podemos observar que, mesmo sem um conceito ainda construído em torno dos preconceitos relacionados à diversidade cultural, mesmo sem uma ideia de raça atribuída às diferenças humanas, já se pode falar em racismo ou em atitudes muito semelhante ao que conheceremos no século XIX.²⁸ Contudo: “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na

²⁶ Aprofundaremos o conceito de branquitude mais adiante.

²⁷ (ALMEIDA, 2019; BETHENCOURT, 2019; GOMES, 2005, 2018; GUIMARÃES, 2008; LÉVI-STRAUSS, 2017; MUNANGA, 2004; MAIO e SANTOS, 1996; NASCIMENTO e THOMAZ, 2008; SCHWARCZ, 2017, 2018).

²⁸ Preconceitos aqui entendidos como expressão do racismo já presente naquele momento histórico. Atualmente quando se fala em preconceito percebemos que há uma tentativa de negar o próprio ato racista.

América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras”. (QUIJANO, 2005, p. 227).

Dada a “longa duração” do conceito de racismo e das práticas que podemos classificar de racistas podemos dizer que são um objeto interdisciplinar de pesquisa e que, portanto, as definições variam de uma ciência para outra. De acordo com o historiador Francisco Bethencourt (2019), este seria um tipo de “preconceito em relação à ascendência étnica combinado com ação discriminatória”, (p. 21) que teria se manifestado de maneira mais efetiva com a chegada dos colonizadores europeus na América como um empreendimento político. Já para o antropólogo Wieviorka (2007), “o racismo consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, [...] a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização”. (WIEVIORKA, 2007, p. 9).

Para Nei Lopes (2012), conceituado pesquisador brasileiro da cultura africana, o racismo seria uma espécie de comportamento com o qual uma pessoa ou um grupo social expõe julgamentos elaborados com base em informações superficiais contra um ou mais indivíduos de outros grupos e que os considera inferiores. Não importando que tal inferioridade se manifeste apenas no imaginário construído ao longo de anos de imposição ideológica.

O que se pode observar é que as definições acima dadas por cientistas das ciências humanas mostram uma característica comum ao racismo que é a forma distorcida reproduzida por uma falsa ideia de ciência de como ver o “Outro”. Uma maneira preconceituosa que permeia o imaginário social, principalmente nas populações de nações que usufruíram economicamente de uma política escravista de estado.

Características como cor da pele, formato dos lábios, do nariz e o tipo de cabelo eram marcas consideradas suficientes para negar a humanidade de grupos humanos, notadamente africanos no geral e seus descendentes em particular. Critérios que não se sustentavam a um escrutínio mais sério das ciências modernas. Mas como salienta Kabengele Munanga (2004), embora a raça não exista biologicamente, essa negação seria insuficiente para acabar com “as categorias mentais” em que se ancoravam as práticas racistas de ontem e de hoje. “Difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos.” (MUNANGA, 2004, p. 24).

No decorrer do século XIX vai ocorrer uma série de eventos que culminarão numa certa evolução do pensamento científico levando muitos estudiosos das ações humanas a quererem enquadrar seus estudos nos parâmetros das ciências naturais. Vai ser nesse contexto que as ideias racistas reivindicarão sua cientificidade e assim brota e se desenvolve o que historicamente vamos conhecer por “racismo científico”. Será nessa conjuntura que Arthur de Gobineau

(1816-1882) publicará seu histórico *Essai sur l'inégalité des races humaines*, (Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas) entre os anos de 1853-1855, onde afirma que as raças são imutáveis. Para ele todas as raças são capazes, mas a mistura entre elas resultaria em grande prejuízo para a mais evoluída – a branca – pois isso resultaria em um ser inferior, não mais do que um fragmento imperfeito que degeneraria a humanidade. (BETHENCOURT, 2019; SILVA, 2020).

Outro teórico desse pensamento será Louis Agassiz (1807-1873) que repudiava veementemente a ideia de uma sociedade multirracial. Agassiz afirmou que o Brasil sob o domínio de Portugal era um mau exemplo para os Estados Unidos e que já degenerada como os portugueses se degeneraria mais ainda. A miscigenação acontecida entre ibéricos e árabes durante séculos de ocupação transformaram esses em “branco não branco”. (CARDOSO, 2017), segundo Agassiz, um negro livre equivaleria a um português, ou seja, não haveria diferença entre eles.

Ele acreditava que a escravatura tinha aspectos ainda mais odiosos no Brasil do que nos Estados Unidos, devido à ‘raça menos enérgica e poderosa dos portugueses e dos brasileiros [...] comparada com os anglo-saxões’. Defendia que ‘em inteligência, os negros livres estão à altura dos portugueses’, que transmitiam ‘o espetáculo único de uma raça superior sendo influenciada por outra mais baixa, de uma classe educada adotando os hábitos e descendo ao nível dos selvagens’. (BETHENCOURT, 2019, p. 390).

Na segunda metade do século XIX a Europa será abalada pela publicação de um livro que irá revolucionar a forma como as ciências naturais entendiam a natureza em si. Em 1859 “A origem das espécies” de Charles Darwin (1809-1882) irá criar o Evolucionismo, teoria que demonstra cientificamente que a variedade de animais na Terra é resultante de uma evolução natural e que as dificuldades inerentes à própria natureza só seriam superadas pelos seres mais fortes culminando numa evolução adaptativa. Dado o forte caráter religioso da sociedade europeia daquela época a obra não foi bem aceita, contudo, as ideias racistas vão se alimentar dessa perspectiva. (WIEVIORKA, 2007).

Herbert Spencer (1820-1903), antropólogo, biólogo e filósofo vai se aproveitar das ideias do evolucionismo darwiniano para fundamentar o que ele chamou de “sobrevivência do mais apto” dando origem ao “Darwinismo Social”, uma teoria que servirá muito bem aos propósitos racistas daquela época o que acabou “reforçando a ideia oportunista de que determinados grupos eram naturalmente superiores, porque mais evoluídos que outros.” (LOPES, 2012, p. 27).

Quando estas teorias já estavam sendo problematizadas e refutadas na Europa é que chegarão aqui no Brasil e serão adotadas por uma elite pensante. (SCHWARCZ, 2017). Apesar

disso, estudiosos como Nina Rodrigues (1862-1906), Sílvio Romero (1851-1914), Alberto Sales (1855-1904) entre outros se apoiarão nestas ideias para afirmar que o Brasil não teria futuro se a miscigenação continuasse.

O século XX, além de grandes conflitos como as duas grandes guerras mundiais e as guerras de independência na África e Ásia, também passou por grandes desenvolvimentos nas áreas de transporte e comunicação estreitando o espaço geográfico e provocando um forte movimento migratório em todo o mundo. Questões políticas, econômicas ou religiosas levaram ou obrigaram pessoas de vários países, principalmente ex-colônias, a viverem e conviverem com seus ex-colonizadores provocando um forte choque cultural entre estes. (SANTOS, 2008). O avanço dessas relações entre povos de culturas diferentes, do comércio, do turismo e da migração permanente entre territórios foi chamado de globalização, fenômeno que tem se intensificado desde os anos 90 do século passado e dado uma nova cara ao racismo.

As mudanças provocadas pela globalização têm fortalecido o que Hall (2018) chama de multiculturalismo e nessa sociedade multicultural há um processo de fortalecimento das identidades étnico-culturais que tem contribuído para o surgimento de um novo tipo de racismo, o “novo racismo” ou “racismo cultural”. (HALL, 2019; WIEVIORKA, 2007).

Ela [a globalização] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2019, p. 51).

Nesse sentido a violência racista contra a cultura do “Outro” é uma maneira de dizer que não há nenhum espaço na sociedade dos racistas para este “alienígena” cultural, de certa forma se desenvolve uma “negação de seus valores ou de seu ser culturais.” (WIEVIORKA, 2007, p. 36). Não podendo mais se valer de suposta inferioridade natural que antes era imputada aos “Outros”, agora se procura construir um sistema hierarquizado de cultura; a diferença cultural, dessa forma, passa a ser usada para fundamentar o discurso racializado.

Nessa perspectiva, trata-se doravante, para os racistas, de evocar não mais uma inferioridade biológica, física e intelectual, porém o fato de que, ao ser complacente nas facilidades da ajuda social ou deixando suas famílias se decompor, eles [os Outros] espezinhariam os valores culturais e morais da nação, a começar pelo trabalho e o senso de responsabilidade individual e de esforço. (WIEVIORKA, 2007, p. 35-36).

O racismo vai criar a raça no sentido em que estamos falando e estes mesmos conceitos não podem ser entendidos fora do colonialismo. (QUIJANO, 2005; SILVA, 2020).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova

maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. [...] Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade. (QUIJANO, 2005, p. 228).

No Brasil, por exemplo, desde o momento em que a pressão dos movimentos abolicionistas apontava para um caminho sem volta rumo à abolição, as elites econômicas começaram a planejar uma forma de se livrar dos negros e da cor negra em nossa sociedade. A mão de obra negra não era digna de ser assalariada, pois o assalariamento destes implicaria sua permanência e reprodução e conseqüentemente isso obrigaria o reconhecimento do negro como parte integrante da nossa formação social. (MOURA, 2019).

Foram construídas verdadeiras “barreiras étnicas”, mecanismos que impediam ou dificultavam sobremaneira a ascensão dos ex-escravizados e seus descendentes. Como afirma Quijano (2005), “o trabalho pago era privilégio dos brancos”. (QUIJANO, 2005, p. 228). E dessa maneira vai se estruturar no Brasil uma forma de racismo baseada na naturalização da exclusão das populações negras de espaços, tanto no mercado de trabalho - profissões com maior valor socioeconômico - como na educação, onde durante muitos anos as populações negras - pretos e pardos - ficaram de fora dos bancos universitários. (GOMES, 2018).

Quando falamos em raça no Brasil não temos uma boa recepção, pois já houve um tempo em que se tentou apagar do nosso vocabulário esse termo, foi mais ou menos pelos anos de 1950 (GUIMERÃES, 2008). Hoje essa palavra ainda soa muito mal para muitos brasileiros. O imaginário social carrega, quase que inconscientemente, o peso simbólico que essa expressão representa e sua forte ligação com a cor negra traz à tona imagens que não conseguimos esquecer ou buscamos apagar. Não é incomum pessoas negras buscarem a todo custo negar essa condição devido ao que ser negro representa em nossa sociedade, é uma reação de defesa contra o racismo embutido na palavra. Ser negro(a) é não ser branco(a) e conseqüentemente não representar o que é “bom” no mundo em geral e no Brasil em particular.

Em estudo pioneiro Neusa Santos Souza (1990), trata da problemática da identidade negra no geral e do negro em ascensão social em particular mostrando como as pessoas negras, mesmo as mais bem instruídas e com nível de ascensão socioeconômico elevado, têm grande dificuldade de se aceitar como descendentes de africano ou afro-brasileiro e, de certa forma, se sentem constrangidas quando enfrentam situações em que precisam declarar sua ascendência racial. O ranço do escravismo não deixa o passado passar e os descendentes de escravizados ou não, sentem isso na pele. “A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu

o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social”. (SOUZA, 1990, p. 19).

A dificuldade de aceitação da herança africana provocada pela ideologia do branqueamento é tanta, que o *passado* se torna um ideal de retorno onde pensa em como poderia ser se tivesse nascido branco, e o *futuro*, a extinção da cor que lhe provoca tanta dor. Como num desejo mortal ele sonha em embranquecer. A negação de sua história e de sua ancestralidade se torna quase inevitável e o projeto de melhorar a raça ou limpar o sangue se torna doentio. (SOUZA, 1990).

Todo ideal identificatório do negro converte-se, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. [...] o negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais nada menos, que sua própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido. (COSTA, In. SOUZA, 1990, p. 5).

A força da branquitude, assim como a fuga da negritude torna o negro um oprimido em seu próprio interior, uma vítima que se transforma em seu próprio algoz. É o que poderíamos chamar de “oprimidos ‘hospedeiros’ do opressor” como nos ensina Paulo Freire. (1921-1997). A grande dificuldade é que, se reconhecer como oprimido não é fácil e, a dor da descoberta é apocalíptica, quase insuportável. (FREIRE, 2011).

Segundo Frantz Fanon (2008), o apego à raça e à cor por consequência, é uma patologia tanto nos negros como nos brancos. “O branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura.” (FANON, 2008, p. 27). Vejamos, que, quando Fanon afirma a patologia do apego à cor entre brancos e negros, o branco se acha melhor por sua cor e o negro se acha pior pela sua, temos uma proposição que nos autoriza fazer algumas observações em torno da relação entre eles. O negro(a) nunca vai ser branco(a), mas também não pode afirmar-se como negro(a), será acusado(a) de apego à raça e ao identitarismo.²⁹

Quando o negro(a) se nega tentando aproximar-se ao máximo do modelo ditado pelo branco é acusado de ter inveja da cor, quando se afirma como tal é acusado(a) de apego ao passado. De qualquer jeito, enquanto houver uma hierarquia de valores com base nas características fenotípicas ou em atitudes comportamentais de fundo cultural, principalmente contra os

²⁹ As lutas do movimento negro na busca por melhores condições sociais, econômicas e políticas que corrijam a histórica desigualdade entre negros e brancos com base na raça, socialmente construída, são rotuladas de *identitarismo*. Segundo os acusadores – convencidos de que a raiz da exclusão é social e não racial – os negros não deveriam lutar como negros, mas como brasileiros e ainda tenta esconder o aspecto estrutural do racismo em nosso meio.

negros(as), continuaremos convivendo com o racismo. Devemos lembrar que tais hierarquias não foram criadas ou alimentadas cientificamente pelas populações negras do mundo. (BETHENCOURT, 2019; SILVA, 2020).

Mas o que tem provocado de forma mais efetiva essa reação tão negativa em relação à raça? Segundo Nilma Lino Gomes (2005): “Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país”. (GOMES, 2005, p. 45). A representação da pessoa negra em nossa sociedade tem sido negativada de tal forma, que a única reação para muitos(as) é a negação de si mesmo(a). Uma manifestação tão ímpar de racismo onde o silêncio é a forma estrutural de perpetuar-se. (GOMES, 2005).

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46).

Muitas vezes nos questionamos sobre o porquê de ainda utilizarmos o conceito de raça quando falamos das diferenças genotípicas e fenotípicas dos seres humanos, contudo percebemos o quanto o termo é empregado na construção de juízos de valores, principalmente, no que diz respeito à cor das pessoas negras e brancas, e isso exige uma reflexão problematizadora de seus usos. Não adianta negar a raça ou superar a raça (GILROY, 2007) numa sociedade em que suas relações socioeconômicas foram construídas em uma estrutura extremamente racializada e as desigualdades entre negros e brancos são alarmantes.

Devido a forma como a ideia de raça tem servido historicamente aos interesses dos grupos dominantes em nosso país, é que o termo foi ressignificado e transformado em um símbolo de luta pela identidade étnico-racial no seio do movimento negro brasileiro. (GOMES, 2005). O negacionismo promovido pelas instituições ideológicas do poder, formadores de opinião tem prejudicado de forma significativa a construção de uma sociedade com mais equidade e, “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”. (GOMES, 2005, p. 47).

1.2 ESTADO E SOCIEDADE, CULTURA E REALIDADE E A PROBLEMÁTICA RACIAL BRASILEIRA

Como podemos perceber até aqui, o Brasil é um país onde o racismo se esconde na sua negação. Ao negar veementemente as práticas racistas e as relações racializadas o brasileiro põe um véu nas desigualdades que marcam as relações entre negros(as) e brancos(as) e dessa forma tenta esconder as profundas marcas deixadas pelo escravismo na mentalidade da grande maioria da população. Essas marcas começaram a ser expostas com a divulgação de estudos e pesquisas que muitas vezes contribuíram para incentivar a luta por direitos que às populações negras foram negados por décadas.

Essa negação da desigualdade com fundo na cor deu, na primeira metade do século XX, origem a uma falsa ideia de harmonização entre as raças no Brasil, que seria uma “democracia racial”, um exemplo para o mundo. (NASCIMENTO, 2016). As desigualdades não teriam nada a ver com a cor/raça, pois todos eram “iguais perante a lei” em nosso país. Igualdade que não se refletia nos cargos de comando de um país com a maioria da população se declarando preta, parda, amarela e indígena. Essa falta de inserção da população afro-brasileira marca, até hoje, nosso mercado de trabalho com uma exclusão que beira ao absurdo.

Nisso se concretiza a invisibilidade das populações negras. Invisibilidade esta que contém um paradoxo, pois na mesma medida que não nos espanta a ausência do negro(a) com status de comando e chefia, ou pelo menos que se autodeclare afro-brasileiro, nos incomoda bastante sua ascensão social e econômica, (BENTO, 2019) e é o primeiro que vemos e transformamos em suspeito no caso de atos criminosos, pois só o fato de morar nas periferias conhecidas como favelas no Brasil, já o faz portador da insígnia do crime.

Se os negros vivem nas favelas é porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa da carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso e discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive. Alegações de que estratificação é ‘não racial’ ou ‘puramente social e econômica’ são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. Frantz Fanon observa com propriedade: ‘O racista numa cultura com racismo é por esta razão normal. Ele atingiu a perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia’”. (NASCIMENTO, 2016, p. 101).

Tal realidade social, econômica e cultural teve origem numa prática política voltada para o branqueamento da nação em processo de formação. Na esteira dessa política é alimentado um “mito” de que no Brasil o escravismo do português teria sido mais brando e menos racista do

que o que foi implantado por outras nações colonialistas, como o que foi vivido nos Estados Unidos, por exemplo. (HENRIQUES, 2017). Por essa razão na primeira metade do século XX o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) em sua obra ‘Casa grande e senzala’ vai dar margem para a origem do termo “harmonia racial” mesmo nunca tendo escrito a expressão.

Essa suposta democracia racial vai ser responsável por uma forma de racismo ímpar na história das nações que conviveram com o escravismo. Uma prática íntima, familiar e escamoteada de violência racial que escapa às leis do Estado. De maneira que ter preconceito racial não significa necessariamente ser uma pessoa racista. (SCHWARCZ, 2018). Por isso temos em nosso país um racismo enrustido, um racismo que se revela no exato momento em que se nega, um “racismo à brasileira”. Mas o que caracteriza a chamada política do branqueamento e o racismo à brasileira?

Proibir casamentos inter-raciais, impedir a entrada de pessoas negras no Brasil, passando pela negação da violência contra os escravizados com a ideia de uma relação harmônica, depois pelo incentivo do “cruzamento” de raças para limpar o sangue chegaremos num contexto em que durante “uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito”. É como se “eu” não sou racista, mas meu amigo é. “Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados”. (SCHWARCZ, 2018, p. 30). Esse questionamento apontado por Schwarcz (2018) refere-se ao preconceito racial. Diante disso é evidenciada a complexa relação da nossa população com o seu racismo.

A negação dos direitos à cidadania completa aos descendentes de escravizados se deu por meio de políticas de Estado no sentido de impedir aos afrodescendentes ter acesso aos níveis sociais mais elevados seja na economia, seja na cultura, de maneira que, até hoje, poucas pessoas se incomodam se, no restaurante que frequentam, o único negro(a) que veem, quando veem, é o garçom/garçonete ou o(a) manobrista. (RIBEIRO, 2020).

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. (CRUZ, 2005, p. 29).

A Lei de número 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras também pode ser arrolada como uma forma de manter a maioria dos ex-escravizados fora do círculo dos que gozavam a posse de propriedades agrícolas.³⁰

O governo brasileiro teve por muitos anos uma política de proibição da entrada de imigrantes negros em nosso território, mesmo os libertos vindos de outros países onde a escravidão já havia sido abolida. (ALBUQUERQUE, 2009). Tal situação tem origem na chamada política de branqueamento promovida por uma elite intelectual e apoiada pelo poder público.

Para a historiadora Wlamyra R. de Albuquerque (2009), citando ofício de empresários paulistas enviado à corte solicitando em 1877, “a ‘importação’ de negros livres norte-americanos, a fim de empregá-los na construção de uma estrada de ferro”, a institucionalidade de práticas racistas era permanente e, às vezes, “dissimuladas”. O recurso à lei que impedia a entrada de escravizados vindos da África criada em 1831, era, de muitas formas, usada para impedir a entrada de pessoas negras no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. De acordo com ela, foi o que ocorreu no caso da “importação de negros livres dos Estados Unidos” que, ao analisarem o pedido, as autoridades da comissão de justiça do Conselho de Estado deram a seguinte resposta: “‘pessoas de cor não podiam imigrar para o Brasil’, fossem livres ou libertas, todas deveriam ser deportadas”. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 66). Ao mesmo tempo muitos imigrantes brancos de países da Europa poderiam entrar facilmente para trabalhar em fazendas ou comprar terras devolutas que eram vendidas para financiar a vinda de mais brancos para “melhorar a raça”. (MOURA, 2019).

O elogio do branqueamento por parte desta elite branca, conservadora e intelectual e com apoio das autoridades que comandavam o país se manifesta em personalidades como o escritor José Veríssimo que exclamava:

Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É obvio que isso já começa a ocorrer”. (SKIDMORE, 1976, p. 22, *Apud* NASCIMENTO, 2016, p. 84).

Abdias Nascimento (2016), citando Thales de Azevedo (s/d), aponta que “casamentos” entre homens negros e mulheres brancas, apesar de já terem sido proibidos, passaram a ser citados como um fato positivo para “branquear a raça”. Thales afirmava que: “Tanto nos casamentos como na mancebia, tende a predominar a união de homem escuro com mulher mais clara, o que concorre para realizar o ideal de ‘branquear a raça’, tão vantajoso do ponto de vista social”. (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

³⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

Desde que já se tinha por certa a abolição, que a política de embranquecimento da população se torna pilar estruturante da nossa sociedade e, eliminar de qualquer maneira os caminhos que provocavam o crescimento da população negra, se tornou, um pelo apelo social dos brancos, uma máxima das elites governantes. (NASCIMENTO, 2016). Podemos afirmar que esses desejos genocidas dos descendentes ibéricos foram alimentados pelas teorias científicas que chegavam da Europa ao Brasil em meados do século XIX e início do XX, como foi observado na primeira parte deste capítulo. Contudo, lá o racismo científico já estava sendo questionado e negado por quase todas as teorias, principalmente nas ciências biológicas. (SCHWARCZ, 2017).

Trazer imigrantes brancos para o Brasil se tornou uma questão de vida ou morte da nação brasileira. Quando libertos, os negros foram tidos como inaptos – salvo raras exceções – para o mercado de trabalho, pois não eram vistos como pessoas capazes de trabalhar como assalariadas já que eram afeitas a vadiagem e a malandragem. Por trás desse argumento estava o plano de se livrar dos negros em poucos anos. Mal alimentados, com baixa taxa de natalidade e submetidos a uma alta mortalidade, não durariam muito tempo entre nós. Os imigrantes seriam a única saída para a construção de uma nação branca e ariana. (MOURA, 2019).

Até mesmo Joaquim Nabuco, o enérgico defensor do escravo, estava comprometido na política do embranquecimento, expressando suas esperanças de que ‘Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura: mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue. (NASCIMENTO, 2016, p. 85).

Para o antropólogo Kabengele Munanga (2019a), foi o processo de construção da nacionalidade no geral e das identidades individuais em particular, que deu origem às políticas de branqueamento no Brasil. Era preciso, fundamentado nas teorias raciais importadas da Europa, homogeneizar a raça baseada na cor que deveria ser cada vez mais clara. Nesse sentido a miscigenação com o incentivo da imigração de pessoas brancas foi a suposta saída para o dilema racial brasileiro.

Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intenso processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação. (MUNANGA, 2019a, p. 10).

A política de branqueamento fez com que intelectuais e cientistas, já descrentes de ter uma população totalmente branca, passassem a cultivar, a partir de seus escritos literários ou

científicos, um processo de desvalorização da cor negra, influenciando culturalmente na formação das identidades negras e brancas a ponto de provocarem um verdadeiro “genocídio” do povo e da cultura negra. (NASCIMENTO, 2016). Os afro-brasileiros passam a negar a própria identidade na ânsia de fugir do mal negro que lhes afligira. (SOUZA, 1990).

Fazer as populações identificadas como negras recusarem a própria identidade fez parte de uma estratégia para evitar o conflito racial no pós-abolição. Nesse momento crucial para as elites dominantes no país, muitas lideranças procuraram forjar a imagem de um Brasil sem problemas de preconceito racial, pois naquele momento, de abolição e de implantação da República, era grande o risco de uma “guerra” entre brancos e negros, sendo assim estas elites se apropriaram dos discursos em torno da mestiçagem para garantir a democracia entre as raças. (LIMA, 2019).

Nesse sentido, no Congresso Internacional das Raças realizado entre 26 e 29 de julho de 1911, o antropólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda (1846-1915) em conferência escrita afirma que o Brasil é um país mestiço e que o cruzamento das raças não degenerou o brasileiro como afirmavam os críticos da mistura das raças. Nesse congresso defende a ideia de que, até 2012 “a ‘raça branca’ representaria 80% da população brasileira, os indígenas, 17% e os mestiços, 3%, sendo que a ‘raça negra’ tendia a desaparecer de vez do território nacional”. (SOUZA; SANTOS, 2012, p. 756). Na versão publicada em francês de sua conferência, reproduz a tela de Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), ‘Redenção de Cam” (1895),³¹ que usou para fazer apologia à mestiçagem e ao branqueamento da população no Brasil. A tela trazia a seguinte legenda: *Le nègre passant au blanc, à la troisième génération, par l’effet du croisement des races.*³² De acordo com o historiador Daryle Williams (2014):

A inclusão de Redenção num material destinado ao público internacional integra a tradição emergente, desde 1895, de entender a mistura de raça no Brasil em dois registros complementares. No primeiro deles, a miscigenação foi o mecanismo primário para o melhoramento da raça brasileira. [...] No segundo registro, resultado da miscigenação seria o desaparecimento gradual da raça negra no Brasil. (WILLIAMS, 2014, p. 180).

Diante do exposto fica nítida a intenção da sociedade brasileira de se desprender totalmente dos laços que ligavam negros(as) e brancos(as) em nossa cultura e na nossa história. Mas, como uma nação que se diz não racista ao comparar-se com os Estados Unidos, se dedica

³¹ Segundo a história bíblica todos os descendentes de *Cam* seriam escravizados como castigo por ter agido de forma desrespeitosa flagrar seu pai Noé bêbado e em situação vergonhosa.

³² O negro se torna branco, na terceira geração por conta do cruzamento das raças. Tradução livre do autor.

tanto a silenciar e a tentar provar que a presença do elemento negro no país era uma questão momentânea e que logo, logo, estaríamos livres da cor/raça negra em nosso território?

No que diz respeito à educação, suas lutas foram silenciadas e até certo ponto, esquecidas de forma a comprometer a historicidade da vida dos negros(as) brasileiros. Como disse a historiadora Ivana Stolze Lima (2019), “Na Primeira República, branqueamento e política imigracionista casaram-se, evitando a recente memória das lutas dos escravos”. (LIMA, 2019, p. 164).

À vista dessa problemática temos uma situação em que as ideias de branqueamento foram impostas aos negros(as) enquanto suas lutas e memórias foram historicamente submetidas a um processo de silenciamento e esquecimento a ponto de se imaginar que essa parte da população não tem história, é um povo sem memória.

Enquanto isso, até os dias atuais, em nossas escolas, não se problematiza sobre as violentas relações étnico-raciais. Não se fala conscientemente das raças que formam o mundo em geral e o Brasil em particular. Ousamos até perguntar: “Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar”? (NASCIMENTO, 2016, p. 113). Munanga (2019a), afirma que:

[...] a maioria da população brasileira, negra ou branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca. (MUNANGA, 2019a, p. 11).

Fruto da ideologia do branqueamento, a democracia racial vai criar o que o antropólogo Roberto DaMatta chamará de “A Fábula das Três Raças” que numa mistura de ciência e senso comum culminou na problemática do “Racismo à Brasileira”. Segundo DaMatta (2000), a ‘fábula das três raças’ alimenta o racismo à brasileira entre os mais eruditos e as camadas populares do século XIX até os dias atuais.

DaMatta vai contestar a ideia de democracia racial ao dizer que os portugueses não foram nada cordiais com os escravizados e essa ideia de convivência harmônica é uma falácia difundida por Gilberto Freyre (1900-1987) porque, segundo ele, os nossos colonizadores não eram nada inocentes no que concerne à convivência com a segregação, pois Portugal tinha “uma sociedade já familiarizada com formas de segregação social”. (DAMATTA, 2000, p. 67).

Da “fábula das três raças” foi analisada a ideia de democracia racial que tem como função social, política e ideológica esconder um racismo tipicamente brasileiro com todas as suas contradições. E a estória é tão bem construída e introjetada na mentalidade de brancos e negros que as diferenças foram aceitas como naturais, que cada raça tem seu lugar e que a inferioridade

do negro e a superioridade do branco se tornam uma realidade petrificada, mas com uma interdependência em que o negro passa a ser quase um apêndice do branco, um não ameaça e o outro não tem motivos para se sentir ameaçado já que quando o branco castiga o negro é porque este mereceu e aquele não sente culpa por que é natural o seu ato de poder sobre o subalterno.

Aqui [no Brasil], o senhor [escravizador] não se sente ameaçado ou culpado por está submetendo um outro homem ao trabalho escravo, mas, muito pelo contrário, ele vê o negro como seu complemento natural, como um outro que se dedica ao trabalho duro, mas complementar as suas próprias atividades que são do espírito. (DAMATTA, 2000, p. 75).

As ciências sociais no Brasil, na ânsia de esconder o racismo, se dedicaram a estudar e considerar a raça em si mesma sem levar em conta, nesses estudos, as relações que se travavam entre as raças que historicamente compunham nossa sociedade. Pois, “sabemos que as relações denunciam estruturas de poder diferenciadas e hierarquizadas em sistemas fundados num credo igualitário explícito”, (DAMATTA, 2000, p. 77), como se queria o Brasil. DaMatta (2000), insiste que a falta de pesquisas e estudos analisando as relações raciais foi, por muito tempo, responsável entre outras coisas por

Um sistema de fato profundamente anti-igualitário, baseado na lógica do ‘um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar’, que faz parte de nossa herança portuguesa, mas que nunca foi realmente sacudido por nossas transformações sociais. De fato, um sistema tão internalizado que, entre nós, passa despercebido. (DAMATTA, 2000, p. 83).

A obra de Gilberto Freyre (1900-1987), responsável pelos fundamentos do mito da democracia racial, deixa nítido um tipo de ternura para com o negro, contudo, esse negro é aquele que sabia se portar como tal, ou seja, aquele que sabia o “seu lugar”, o homem obediente, a mulher submissa às investidas sexuais do patrão e dos seus filhos, o menino que servia de escada para o filho do escravizador e de saco de pancadas nas horas de zangação. É desta harmonia que Freyre está falando, é deste ser humano que foi desumanizado e já nem sabe mais o que é em sentido ontológico. Uma pessoa que esqueceu de ser gente para servir sem mágoa àqueles que sempre o maltratavam por qualquer humano erro. Que sabia ser doce sentindo a amargura da vida o tempo todo. Esse(a) era o negro(a) de quem Freyre se lembrava com profunda ternura.

No pós-abolição, depois que o ideal de embranquecer a população já não convencia, Freyre e outros teóricos se esforçaram para difundir essa ideia de que havia uma “convivência pacífica” entre negros e brancos, tudo se harmonizando naturalmente, sem conflitos. Isso tudo “assentava-se no estabelecimento, para o indivíduo negro, de um território social específico, de lugares hierárquicos [...], dos quais ele só sairia se portador de um ‘passaporte’ muito especial; ou se disposto a abandonar sua identidade negra”. (LOPES, 2012, p. 151).

Então, como podemos falar de “democracia racial”, se todos os dias, assistimos ou lemos casos de violência contra pessoas só pelo fato de serem negras? Não podemos corroborar com a ideia de que para sermos aceitos em sociedade, precisamos negar nossa identidade (GOMES, 2005), nossa consciência étnica, calar diante dos insultos direcionados à nossa aparência estética com piadas e palavras desrespeitosas. Esse racismo à brasileira não nos deixa ser nós mesmos. Nossos comportamentos são naturalizados como “típico dessa raça”, nossa religiosidade, demonizada ou classificada como primitiva. Dessa maneira, a única forma de ser, numa sociedade racializada, é não ser, ou aceitar a acusação de que, quando lutamos para afirmar nossa identidade, estamos acusando o branco por um problema do próprio negro.

O problema do negro é culpa de uma estrutura social criada e transmitida pelo branco que não aceita dividir espaço com o diferente, com o “Outro”. (ALEMIDA, 2019). Isso precisa mudar, de forma que, ninguém se envergonhe de si mesmo por causa da cor da pele ou por ser diferente. Não foi o negro(a) que inventou o colonialismo ou a raça. Pelo contrário, ele(a) foi vítima direta desse movimento que historicamente o(a) colocou fora da história, pois epistemologicamente, a história das populações negras foi feita pelo colonizador branco que tirou sua voz e minimizou suas ações.

1.3 NEGRITUDE E BRANQUITUDE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Uma das características da raça humana é a capacidade relacional de identificar-se a si mesmo na presença do “Outro”. O “Outro” se transforma naquilo que desejamos ou repudiamos e isso nos constrói como alguém, nos classifica socialmente e nos torna um ser ímpar e ao mesmo tempo “parte de uma continuidade histórico-social, [...] num contexto global de carências (naturais, psicossociais) e de relações com outros indivíduos, vivos ou mortos”. (SODRÉ, 2015, p. 39). Essa “continuidade histórico-social” é condição ontológica para uma existência livre. Contudo, a história da humanidade é marcada pela negação a diversos grupos humanos dessa que é essência de todo ser em si, a liberdade.

A liberdade de ser, de viver, de se expressar física e oralmente, de expor sua individualidade a outros indivíduos com quem convive foi negada às populações negras, especificamente da África, com a reinvenção da escravidão colonialista fundada na desumanização dos negros e negras que foram transformados(as) em objetos semoventes e essencializados(as). (MUNANGA, 2019b). O escravismo colonial será responsável pelo maior evento de desumanização

e destruição de seres em si que a história do mundo já conheceu. Ao povo negro africano escravizado, vítima de um verdadeiro genocídio ontológico, sobrarão o papel naturalizado de nada enquanto pessoa. Como afirma Munanga (2019b):

“Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada”. (MUNANGA, 2019b, p. 31).

Secundarizados pela “raça” durante o colonialismo, os povos negros escravizados foram codificados pelos colonizadores como inferiores, e adaptáveis apenas ao trabalho forçado, de maneira que mesmo depois do fim do colonialismo, uma grande maioria de africanos e afrodescendentes ainda convive em um contexto de total negação identitária dada a força histórica dessa secundarização, resultante do eurocentrismo que predomina ideologicamente nas Américas.

O racismo, responsável pela criação da ideia de raça, será a grande marca deixada pelo colonialismo, mas o período entre o fim da Primeira Grande Guerra (1914-1918) e após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), representará o início de uma nova história para os africanos e seus descendentes em várias partes do mundo, um tempo de construção/reconstrução de uma nova identidade negra, um momento, segundo Carlos Moore (2010), de “recuperar o passado negro: única maneira daqueles que foram marcados com o ferro quente da infame escravidão racial se encontrar ontologicamente”. (MOORE, 2010, p. 13).

Em meio a um contexto racista que estruturava as sociedades ex-escravistas, uma palavra vai ecoar nos espíritos de negros e brancos de forma que, a relação entre estes teria que ser repensada de uma maneira revolucionária. Assim a palavra negritude se converteria no que seria “a palavra-noção, a palavra-missão, a palavra-doutrina, [...] que definiria para os negros do mundo inteiro, a própria práxis da busca identitária ao longo do século XX e na atualidade”. (MOORE, 2010, p. 16). Logo essa palavra se transformaria em um conceito teórico que reivindicaria coletivamente, o respeito ao negro e aos humanos em geral.

Verdadeiro grito enunciador de um pensamento teórico insurrecto e de uma prática militante de desalienação do Mundo negro, [...] do gesto de emancipação individual e reivindicação pessoal, para reivindicação coletiva, assentada numa enunciação teórica; de protesto localizado, voluntariamente confinado ao literário e ao artístico, a uma proposta política de revolta planetária. (MOORE, 2010, p. 17).

Nasce dessa forma, o conceito de negritude que será para as populações uma forma estratégica de afirmação/reafirmação de sua identidade, de seu *ser em si*. (SODRÉ, 2015). Transformado em movimento internacional, exigirá a reconstrução ontológica do ser negro(a)

como ser humano que foi transformado em animal, em objeto, sem historicidade. Buscará com todas as forças a retomada do lugar da África no mundo. Não podemos imaginar que a existência/resistência de tantos africanos espalhados pelo planeta não tenha deixado um traço de suas ações materiais e imateriais na história cultural e social das nações onde passaram suas vidas.

Aqui no Brasil, por efeito de uma política de branqueamento que já discutimos anteriormente, vivenciamos uma realidade que caracteriza nosso “racismo à brasileira”, onde o domínio do silêncio em torno da cor branca e de seus significados, logo se transforma na maneira mais eficaz de não se responsabilizar pela histórica condição de pobreza e de discriminação do negro(a) em nossa sociedade. O branco não se chama de branco não por não ser racista, pelo contrário, esse silêncio é exatamente, uma forma de preservar o que uma herança histórica de exploração do negro(a) lhe rendeu. (SILVA, 2017).

A ideologia do branqueamento expôs o negro(a) como diferente, como o “Outro”, como aquele(a) que para existir, a saída era não ser. Quanto ao branco, este foi invisibilizado em sua brancura, em sua branquitude. (SILVA, 2017; BENTO, 2019). A branquitude com seu caráter ideológico se torna dessa perspectiva, a identidade racial do branco comparada com a negritude para o negro, contudo, enquanto o negro é percebido em seu caráter racial e natural, o branco se impõe, de maneira silenciosa, com sua individualidade.

Uma pessoa branca que falha foi só um infortúnio individual. Contudo, quando uma pessoa negra comete um ato considerado negativo, este ato serve para rotular toda uma coletividade negra. Isso contribui para a violência voluntária contra a população negra. Esse tipo de violência é praticado de forma sistemática, todos os dias em nossa sociedade, principalmente nas periferias das grandes cidades, onde um negro parado se torna suspeito, um negro correndo é bandido.

Nos lugares chamados de favela, o entendimento legal de que “todos são inocentes até que se prove o contrário”, se transforma em: “todos são culpados até que provem sua inocência”. Vivenciamos uma realidade onde ao negro(a) é negada a cidadania plena, seus direitos básicos de ir e vir, ameaçados por uma autoridade policial que elegeu a cor negra como primeiro suspeito em tudo. Os professores Carlos e Marcos relatam isso em suas falas que serão analisadas no capítulo 03. A própria humanidade das populações negras é ignorada quando suas atitudes comportamentais são rotuladas como primitivas ou selvagens. A historicidade da própria história do negro(a) é esvaziada de uma forma que suas atitudes são naturalizadas, instintivas e desprovidas de aspectos culturais como a vida de todo ser humano. Sua cor o transforma imediatamente em símbolo de suspeição e objeto de discriminação racial.

Para termos uma noção dessa suspeição naturalizada ao redor das populações negras, “entre 2005 e 2015, 71 de cada 100 pessoas que sofreram homicídio no Brasil eram negras. A taxa dos homicídios de negros cresceu 18,2% ao passo que ocorreu uma diminuição de 12,2% na vitimização de outras raças”. (BARROS, et al. 2017, p. 1053). No Ceará não é diferente, em 2016, de todos os assassinatos do estado, 76,2% eram negros. (BENÍCIO et al. 2018). “Nas atuais dinâmicas da violência urbana no Ceará, quem é enquadrado como ‘envolvidos’ são adolescentes negros, [...] o extermínio desses corpos [...] não causa comoção social e é passível de adesão social e mórbida espetacularização”. (BENÍCIO et al. 2018, p. 200). A problemática se torna ainda mais preocupante quando se sabe que os jovens negros são vítimas de uma perseguição que parte do próprio Estado. (JONH, 2020). Michel Foucault (2010), chama a atenção para o que ele classifica como “racismo de Estado” onde esse exerce o poder de tirar a vida dentro das normas.

Achille Mbembe (2020), denomina esse direito da máquina policial estatal de “Necropolítica”, ou seja, uma tecnologia que produz e gesta a morte contemporaneamente, isso ele o faz com base nos conceitos foucaultianos de biopoder, biopolítica e racismo de estado, extremamente normatizador e racializado.

De acordo com Foucault (2010):

Se o poder de normatização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tem que passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com as tecnologias de normatização, ele tem que passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida, não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 215).

No Brasil como um todo o extermínio de jovens e adolescentes negros(as) tem forte ligação com o racismo estrutural de nossa sociedade, relação que racializa para normatizar e cria a impressão de que estão matando em nome da segurança e da justiça e como os que morrem são na grande maioria negros(as) fica a nítida impressão de que eles são naturalmente culpáveis e culpados retirando o papel do branco(a) na incidência da violência e o protegendo da estigmatização racial. O branco(a) não tem raça. No imaginário da população em geral há um criminoso e esse é o negro(a). Como deixa entender Mariele Franco (2014):

A forma como a polícia militarizada do Brasil trata jovens negros, pobres, como inimigos em potencial do Estado de Direito, precisa produzir uma impressão, na população, de que está em jogo a defesa de todos. Ou seja, produz no imaginário social a diferenciação de classe e a diferenciação racial, uma vez que são justificadas as incursões que vitimam o público acima. (FRANCO, 2014, p. 41).

De acordo com Benício et al. (2018), o mapa da violência do ano de 2018 demonstra bem as disparidades raciais brasileiras confirmando a alta incidência de homicídios dos negros(as), senão vejamos que entre 2006 e 2016, o índice de assassinatos de negros(as) teve um crescimento de 23,1% e a de brancos caiu em 6,8%. Seria coincidência essa relação entre ser negro e morrer mais cedo?

Segundo Carone (2019), “a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro(a) o(a) torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social”. (CARONE, 2019, p. 23).

Percebemos como os conceitos de negritude e branquitude estão relacionados às práticas racistas alimentadas pela noção de raças humanas ligadas com características como a cor da pele, o formato do rosto, tipo de cabelos, etc. Mas, não existiria a negritude se não fosse a branquitude? O que vamos perceber é que o conceito de negritude vai se fortalecer, exatamente no sentido de criar um contraponto de resistência diante da força invisível da branquitude. Vale lembrar que essa invisibilidade produz efeitos bem visíveis na vida dos afrodescendentes no Brasil. De certa forma, as relações étnico-raciais brasileiras são significativamente influenciadas por estas duas perspectivas teórico-ideológicas.

Nesse sentido vale questionar, como Aimé Césaire (1913-2008), criador da palavra, do conceito e do movimento, define negritude? Como a existência subjetiva de uma branquitude pode influenciar objetivamente nas relações étnico-raciais no Brasil?

Em 1939, Aimé Césaire escreve *Cahier d'un retour au pays natal* (Caderno de um Retorno ao País Natal). É nesse livro de poesia que ele vai citar pela primeira vez a palavra negritude que se transformará numa arma teórica de reivindicação coletiva de respeito ao povo negro e seu legado cultural.

Vale a pena citar parte do poema em que ele gesta a palavra que vai revolucionar as relações étnico-raciais no mundo.

Minha negritude não é uma pedra, surdez arremessada contra
o clamor do dia.
Minha negritude não é uma mancha de água morta sobre o
olho morto da terra.
Minha negritude não é uma torre ou uma catedral.
Ela mergulha na carne vermelha do solo.
Ela mergulha na carne ardente do céu.
Ela rompe o desânimo opaco com sua justa paciência.³³

³³ *Apud* MOORE, 2010, p. 16-17.

Desse momento para frente um movimento em torno do ideal de reconhecimento identitário se desenvolve e se espalha pelos países onde o escravismo predominou constituindo-se em uma espécie de comunidade, “primeiramente, uma comunidade de opressão sofrida, uma comunidade de exclusão imposta, uma comunidade de discriminação profunda. [...] uma comunidade de resistência contínua, de luta tenaz pela liberdade e de indubitável esperança”. (CÉSAIRE, 2010, p. 108). Essa comunidade carregava e carrega as marcas do colonialismo e da colonialidade eurocêntrica e denunciava o fracasso do humanismo reducionista europeu.

A negritude nesse sentido representava uma reabilitação do passado, uma construção/reconstrução de uma memória histórica, geográfica e cultural deixados para trás por séculos de escravidão. Uma “reativação do passado, tendo em vista seu próprio distanciamento”. (CÉSAIRE, 2010, p. 110). Não se tratava de apego nostálgico a um tempo que não volta mais, mas uma forma de dizer que, para superar toda a dor provocada pela escravidão e pelo racismo, e caminhar rumo ao futuro, é imprescindível que as raízes não sejam arrancadas, muito pelo contrário, devem ser regadas com as memórias de lutas e resistências.

Também é um empreendimento próprio do mundo negro de compreender teoricamente o fenômeno do racismo tentando articular respostas para barrá-lo “em suas ramificações socioeconômicas, combatê-lo no imaginário social e destruí-lo nas estruturas através de medidas políticas, culturais e econômicas concretas”. (MOORE, 2010, p. 34-34). Respondendo às críticas contra a negritude, Fanon (1925-1961), conclama: “Decidamos não imitar a Europa e orientemos nossos músculos e os nossos cérebros numa direção nova. Tratemos de inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar”. (*Apud* MOORE, 2010, p. 26).

Entre os objetivos dos intelectuais negros que defendem a negritude como forma de auto-identidade poderíamos afirmar que três se destacam: A) “buscar o desafio cultural do mundo negro” como a construção de uma identidade negra que partisse da África; B) promover protestos contra “a ordem colonial” na luta pela construção de processos emancipatórios dos “povos oprimidos” pela escravidão e pelo racismo; e C) buscar a construção de uma “civilização não universal” a fim de que todas as manifestações culturais fossem consideradas do universo de cada povo. (MUNANGA, 2019b, p. 47).

Para Munanga (2019b, p. 12-13), a negritude deveria contar com três fatores importantes para a formação de uma identidade coletiva. A saber: 1º) “O fator histórico”, para ele considerado o mais importante, pois sem o conhecimento do passado histórico conjunto não seria possível a criação de um “sentimento de continuidade histórica” dificultando a coesão. “A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a

mais e a mais sólida para o povo”; 2º) “O fator linguístico”, presente hoje nos terreiros de umbanda, candomblé e macumba que ainda mantêm “uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices)” isso concorre para que essa identidade seja alimentada e mantida; 3º) “O fator psicológico”, isso nos levaria a questionar se o comportamento temperamental do negro e do branco são realmente diferentes e, se isso seria suficiente para “podermos considerá-lo como marca de sua identidade”. A professora helena questiona, “Quais são as referências que nós negros temos?”. (HELENA, 2021).³⁴

Já dissemos anteriormente que o racismo criou a raça e a negritude se apodera da noção de raça para destruí-la por dentro contribuindo para a derrota do racismo que ainda impera nas relações étnico-raciais das sociedades ex-escravistas em geral e no Brasil em particular. E, “se cientificamente a [...] raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis”. (MUNANGA, 2019b, p. 15).

Pelo que pudemos perceber até agora, a negritude tem papel significativo na construção de identidades positivas que possam contribuir para a construção de relações étnico-raciais solidárias entre as raças, visto que, essa “não se refere somente à cultura dos povos portadores de pele negra” (MUNANGA, 2019b, p. 19), e a construção da identidade é uma opção política. (MIGNOLO, 2008). Ou seja, é atitude que não poder ser forçada, precisa ser construída de forma desalienada, num processo de autorreconhecimento que pode ser longo e doloroso. (RIBEIRO, 2020).

A luta contra o racismo não pode prosperar se toda sociedade não se convencer que ele existe e, este convencimento passa necessariamente, por um “processo de reeducação e de reconstrução de saberes”. (GOMES, 2018, p. 109). A eleição da educação em geral e do espaço escolar em si, pelo Movimento Negro como locus privilegiado para a formação emancipadora, se tornou de fundamental importância para essa “reeducação” das relações étnico-raciais numa sociedade marcada pela diversidade e pela diferença. Mas quando falamos de diversidade e diferença devemos ter cuidado para não as tomarmos como sinônimos. Segundo Abramowicz, et al. (2011), diversidade e diferença podem ser classificadas em três vertentes: 1ª) toma “as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas” sem necessariamente provocar uma ruptura nas estruturas sociais; tolerar seria uma maneira de apaziguar; 2ª) “liberal ou neoliberal usa os dois termos para ampliar o alcance do capital e 3ª) finalmente “a

³⁴ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem apaziguar-se” visto que não se opõem. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

A diferença pode e faz parte da diversidade em geral, ou seja, sermos diferentes implica que fazemos parte de um mundo multicultural e com realidades totalmente heterogêneas seja no plano cultural ou físico e isso tem ou deveria ter implicações na maneira como educamos, na medida em que devemos tratar de forma desigual os desiguais e ao mesmo tempo construirmos um espaço onde ser diferente não implique em exclusão que alimenta as desigualdades. Contudo, quando falamos em diversidade nem sempre ou quase nunca estamos dando atenção às reais diferenças que tendem a desaparecer no diverso.

No Brasil costuma-se enaltecer a ‘diversidade criadora’ em políticas educacionais e sociais ao mesmo tempo em que não se fala das diferenças que estão presentes nos espaços de ensino de maneira que, há um processo que perpetua a estética branca como normal e estereotipando o que não se encaixa nessa normalidade. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011)

[...] a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade tem servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizados como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar de diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

A desconstrução de estereótipos relacionados às populações negras, a valorização da cultura negra como formadora da nossa identidade nacional, a busca por uma escola mais comprometida com uma educação étnico-racial positiva, onde diversidade e diferença não se confundam tem sido uma bandeira de luta do movimento negro em toda sua história de resistência ao escravismo até os dias atuais, como um verdadeiro “Movimento negro educador” (GOMES, 2018), comprometido com as demandas sociais, políticas e educacionais da negritude.

Outra característica do nosso racismo e que tem influenciado de forma significativa para a construção de relações étnico-raciais negativas e violentas é a chamada branquitude, que se manifesta como “um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial”, como é a brasileira. (FRANKENBERG, 2004, *Apud* SILVA, 2017, p. 27). Uma construção ideológica na qual as pessoas brancas ou tidas como tais – lembramos que no Brasil as políticas de branqueamento promovidas pelas elites intelectualizadas provocaram um processo violento de negação da cor – se percebe, e ao mesmo tempo classifica o negro, sob sua perspectiva.

Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento do não branco. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, [...] como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2019, p. 27-28).

Percebemos que uma das características da essência da branquitude é o silenciamento da perspectiva de raça quando se trata de uma pessoa branca. Na ânsia de negar o caráter racializado da nossa formação histórico-cultural, se insiste na premissa de que quem tem raça é o negro, são as pessoas negras que se apegam de forma doentia à sua identidade de cor que, segundo os brancos, reforça ainda mais o racismo em nosso país. Segundo Monique Ferreira Gadioli e Tânia Mara Pedroso Müller (2017), é crucial a invisibilidade da raça branca que no concerne à branquitude. “Enquanto os negros são adjetivados por sua raça, o ser branco basta por essência, ou seja, o que é branco não precisa ser qualificado”. (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 285).

Dessa forma, o que se pode inferir, é que se torna muito vantajosa essa invisibilidade da raça branca, pois se não existe raça branca, como podemos falar em privilégio dos brancos. De maneira que: “Evitar focalizar o branco é evitar discutir as dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”. (BENTO, 2019, p. 270).

Por ser um país de diversidade étnica e racial encontramos muitos militantes brancos, que contribuem de forma direta ou indireta com a luta antirracista. Assim podemos afirmar juntos com Lourenço Cardoso (2010, 2017), que existem duas formas de branquitude, a *branquitude crítica*, aquela em a pessoa mesmo conhecendo seu lugar de privilégio apoia a luta antirracista e, às vezes, até lamenta que a história não tenha sido diferente com as populações negras, e a *branquitude acrítica*, é comum àquele que se apega tanto à sua cor, que é capaz de cometer atrocidades como as promovidas pela Ku Klux Klan. “A branquitude acrítica diz respeito ao branco que não possui crítica em relação ao racismo. Ele realmente não tem consideração para como o “Outro”, que para ele poderia nem existir; e aqueles que existem, devem se subordinar a ele”. (CARDOSO, 2017, p. 38). E continua: “[...] o branco antirracista, enfrenta a angústia de se colocar contra o racismo e ao mesmo tempo ser privilegiado por ser branco, em virtude de viver numa sociedade racializada”. (CARDOSO, 2017, p. 40).

Nesse sentido pode-se afirmar que aqui no Brasil, tanto branquitude como negritude influenciam de forma importante nas relações étnico-raciais. Contudo, a relação entre essas perspectivas teórico-ideológicas é contraditória. De um lado, os defensores da negritude lutam pelo reconhecimento identitário do povo negro sem negar a existência da perspectiva racial que

envolve essa luta. Por outro lado, os que se apegam à branquidão da sua pele insistem em negar o caráter racial em que foi forjada a ideia de que a cor branca é a cor universal por excelência do que é normal. Tudo que é positivo é branco enquanto os negros são vítimas de uma fatalidade natural e representam tudo que há de negativo no mundo. O fato é que, para que tenhamos uma sociedade menos desigual racialmente, necessário se faz que busquemos através da educação e da atuação nos movimentos sociais antirracistas uma sociedade onde negros(as) e brancos(as) possam afirmar suas peculiaridades identitárias sem negar o universal que há em cada um de nós.

Em uma sociedade marcada por desigualdades extremas que foram se construindo na histórica racialização da sua população, os movimentos sociais se tornam os principais protagonistas na luta pela superação das mazelas que atingem principalmente as populações mais pobres que, coincidentemente são compostas de maioria negra. Nesse contexto, os movimentos negros são atores imprescindíveis nessa trama construída em torno das questões que envolvem as etnicidades e as raças. Essa discussão será feita no capítulo seguinte.

2 O MOVIMENTO NEGRO E O HISTÓRICO DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL E NO CEARÁ

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

As relações étnico-raciais se efetivam por um lado, com a população negra, através dos movimentos negros, lutando para construir/reconstruir sua identidade positivada na autoafirmação de sua negritude e no reconhecimento de sua origem africana. Por outro lado, parte da população que se autodeclara branca se aproveita da neutralidade da sua cor/raça para se beneficiar social e economicamente num país onde a branquitude é utilizada como atributo material e imaterial para se manter num lugar social de privilégios como para negar aos negros a legitimidade da sua luta contra as desigualdades.

Destacamos o papel das várias formas de organização dos povos negros mesmo antes da abolição com destaque para os movimentos negros organizados em torno da causa da negritude em todos os aspectos da sociedade, em particular na luta por uma educação fundada na diversidade e no respeito aos vários grupos culturais que contribuíram para a formação histórica do Brasil em todos os níveis.

Por outro lado, não podemos negar que, assim como o imaginário social, a educação formal brasileira é profundamente marcada pela herança colonial e, a colonialidade do poder, do saber e do ser andam juntas em nossa sociedade, de maneira que procuramos com Nilma Lino Gomes (2005, 2019); Munanga (2004, 2009, 2019), entre outros teóricos, discutir a necessidade de uma educação fundada em métodos e atitudes decoloniais. (MIGNOLO, 2008). Isso, no intuito de construirmos uma sociedade onde as relações étnico-raciais sejam fundadas no respeito e no direito à diversidade cultural e étnica de todos os povos do mundo, principalmente daqueles a quem foi negada de forma violenta a própria condição humana. (FANON, 2015).

Em Nelson Maldonado-Torres (2016), aprendemos que as visões de mundo que possuímos não podem ser mantidas apenas pelo vícios do poder, que as formas de acordo e consentimento devem delas fazer parte. As ideias que temos sobre os significados dos conceitos e das experiências vividas (ser), o que se sabe sobre a origem do conhecimento ou das perspectivas

válidas (conhecimento) e ainda o que representa a ordem econômica e política (poder) são concepções essenciais para a definição de como as coisas são construídas e aceitas em certa visão de mundo. (MALDONADO-TORRES, 2016).

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não construída, pela catástrofe metafísica, pela naturalidade da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. [...] A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 42-44).

Se faz necessária uma desconstrução epistêmica e decolonial sobre os sujeitos e os saberes negros, mas isso exige a interrupção com as atitudes da modernidade/colonial que é preponderante nas ciências europeias e de outros lugares. Uma mudança de atitude em relação às populações negras condenadas ao racismo antinegro é essencial para uma sociedade que se quer decolonial, que queira se libertar das amarras da colonialidade e construir um “mundo do Ti” capaz de se contrapor “à catástrofe metafísica, ao paradigma da guerra e à separação ontológica”. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 46).

Isto posto:

A decolonialidade, portanto, tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com formação de comunidades [movimentos sociais] que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado”. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 46).

Neste segundo capítulo problematizaremos a histórica ação do movimento negro no Brasil e no Ceará com o propósito de problematizar o silenciamento da história e das culturas negras, principal desafio para uma educação antirracista. No caso cearense, a explícita insistência do discurso de que “no Ceará não existe negro”, traz a marca das ideias e políticas de branqueamento que se espalharam via educação e, mesmo antes do fim da escravidão e início da República, rondavam a cabeça das elites dominantes e intelectuais do país. Analisaremos ainda a importância das ações afirmativas e políticas públicas pensadas e conquistadas pelo movimento negro, e como elas contribuíram para um projeto de educação em que as relações étnico-raciais aparecem como foco no Brasil em geral e no Ceará em particular.

Partindo da premissa lógica de que, não há necessidade de negar o que não existe, é que nos perguntamos: Quais as motivações e interesses envolvidos nessa negação do negro e da cultura afro-brasileira e Afrocearense? As manifestações culturais e da religiosidade negra e indígena são rotuladas como folclóricas e primitivistas e, muitas vezes descritas apenas como

“cultura popular” ditas de origem europeia. (CUNHA JÚNIOR, 2011). Como essa negação tem contribuído para invisibilizar as expressões culturais dos afrodescendentes e indígenas no Brasil e no Ceará? Diante dessas questões, este capítulo se propõe a apresentar e discutir o que já foi feito e que ainda é necessário fazer para enfrentar o desafio de uma educação antirracista.

Segundo Valter Silvério (2005), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96 que já foi alterada pela Lei 10.639/03) representa um momento de extrema importância para o Brasil caminhar na direção

[...] de uma sociedade que se representava homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial) dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos). (SILVÉRIO, 2005, p. 95; *Apud* GOMES, 2010, p. 106).

O silenciamento em torno da raça e sua negação levanta vários problemas de fundo histórico, antropológico, sociológico e educacional que marcam as relações sociais brasileiras desde antes da abolição. Por vários motivos, sejam humanitários, religiosos ou pela força de algumas leis como *Lei do Ventre Livre* de 1871 também conhecida como Lei Rio Branco, a *Lei do Sexagenário* de 1885 batizada de Lei Saraiva-Cotegipe entre outras, o Brasil já possuía uma significativa população de negros libertos antes da Lei Áurea de 1888. (MATTOS, 2015; ALBUQUERQUE, 2009; PINTO, 2020).

Segundo a historiadora Hebe Mattos (2015), a negação da cor por parte dos negros libertos fazia parte de uma estratégia de sobrevivência social e econômica em uma sociedade profundamente marcada pela desvalorização da cor negra e, a sua negação no antes e pós-abolição pode estar, de maneira bem subjetiva, relacionada aos significados que a liberdade tinha para cada um individualmente e de forma coletiva. Sem negar a forte influência das políticas de branqueamento impostas nacionalmente, ela afirma que:

O silêncio sobre a cor, que antecede o fim da escravidão, sem dúvida está relacionado a esses significados, [da liberdade] assim como sua generalização sugere que, por trás dele, se encontra mais que uma ideologia de branqueamento, construída e imposta de cima para baixo. (MATTOS, 2015, p. 31).

Podemos perceber que após serem libertados – antes da abolição – havia uma tentativa de resistir ao preconceito e à discriminação racista devido ao estatuto de inferioridade já disseminado no imaginário da população branca de que o negro livre era um elemento muito perigoso e não tinha preparação nenhuma para a convivência com a liberdade e, até os nomes que

adotavam quando casavam “eram ridicularizados”, como um símbolo dessa incivilidade que naturalizava o elemento negro na sociedade brasileira.

A liberdade adquirida, ante a escravidão ainda presente, representava um status que muitos tinham medo de perder e por isso negar a cor não representava necessariamente que queriam ser brancos, mas uma maneira de fugir do estigma do cativo. “Negar-se como negro (liberto) significou, fundamentalmente, rejeitar que o estigma da escravidão fosse transformado em estigma racial para mantê-los ‘libertos, ao invés de livres’”. (MATTOS, 2015, p. 361). Contudo, o que se percebeu é que a política de branqueamento com um sentido explícito de exterminar o negro(a) e sua cultura foi muito mais forte e a negação da cor se naturalizou nos moldes que conhecemos hoje, onde se faz de tudo para não ser comparado com negro(a).

Denominações como moreno, pardo entre outras, fazem parte do inconsciente psicológico dos afro-brasileiros que buscam ou que já alcançaram uma certa ascensão social. (PIZA; ROSEMBERG, 2019; SOUZA, 1990). Como afirma Mattos (2015): “É fato conhecido que, desde o período colonial, qualquer perspectiva de ascensão social passava por um processo individual de branqueamento”. (MATTOS, 2015, p. 361). E negar sua cor e, até mesmo sua origem, era um sinal de resistência ou indício de que a ideologia do branqueamento da população estava fazendo efeito, que o racismo brasileiro trazia em seu bojo a marca da ambiguidade, se de um lado, apoiados nas teorias do “racismo científico” afirmavam a hierarquia das raças, criando uma sociedade extremamente preconceituosa a ponto de proibir em 1877 a entrada de pessoas negras, fossem livres ou não, no seu território. (ALBUQUERQUE, 2009). Por outro lado, a suposta falta de uma legislação discriminatória a exemplo dos Estados Unidos, fazia o Brasil negar veementemente a desigualdade entre negros e brancos e a discriminação com base na cor ou na raça.

Os(as) jovens negros(as) e brancos(as) que chegam às escolas do Brasil em sua grande maioria são submetidos(as) a uma metodologia curricular que torna quase impossível ou até mesmo “proibida” a discussão sobre a raça. (NASCIMENTO, 2016). Muitos deles crescem sem entender ou encontrar um fundamento para a forma como é tratado pelos colegas, sobre as piadas que escuta sobre o negro. Eles não se sentem negros e vão construindo em torno de si uma espécie de “porta de vidro” sem perceberem em que estrutura essa porta está montada. (PIZA, 2019, p. 59). Esse tipo de situação pode ser notada em vários exemplos que se manifestam cotidianamente, no momento da percepção de que jovens negros e negras não podem fazer papel de príncipes ou princesas em espetáculos dramáticos em suas escolas, não podem ser rainhas das festas juninas, não podem representar Maria, mãe de Jesus nas festas de fim de

maio.³⁵ Nesta hora, alguns deles, entendem que sua cor é um problema e que todos na escola o enganaram, não ensinaram nem a eles e nem aos outros o valor que cada um devia dar à sua identidade, nela inclusa sua cor/raça autodeclarada. Quem vai projetar a afirmação da identidade das populações negas é a luta do Movimento Negro desde seus primórdios.

2.1 O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E NO CEARÁ E O COMBATE AO RACISMO

Em 13 de maio de 1888 pela chamada Lei áurea, o Brasil finalmente, decretava o fim de regime de escravidão. Contudo, o país seria o último das Américas a tomar essa decisão que, com certeza não foi fácil visto que, a escravidão aqui era tão vasta como não se tinha visto em nenhuma parte das Américas. Esse sistema de maneira geral dominava a economia como um todo e os que se beneficiavam dele demoraram a acreditar que aquilo estivesse realmente acontecido. De fato, muitos fazendeiros foram pegues de surpresa com a notícia de que o regime de servidão legal teria chegado ao fim. (ALBUQUERQUE, 2009).

Alimentados pelo racismo científico europeu e norte-americano, intelectuais da elite brasileira, já preocupados com o fim do regime escravista, se apegaram ao conceito de raça para criar as condições de inferiorização a que foram submetidos os negros libertos e seus descendentes daquele momento até hoje. De forma que, mesmo libertos essas pessoas continuaram submetidas a um regime de exclusão muito forte que contribuiu para a expansão das ideias e práticas racistas com as quais convivemos desde então.

A historiadora Paulina L. Alberto (2020), confirma que:

A escravidão não era apenas o motor da economia brutal; era também um estilo de vida, o alicerce de uma sociedade profundamente hierarquizada e impregnada por distinções de cor e raça. Os estigmas de raça e servilismo associados com a escravidão africana não só atingiam os escravizados, mas também delineavam as vidas de uma vasta população de afrodescendentes livres. Após a abolição, a liberdade e a cidadania eram semelhantemente condicionadas pela desigualdade racial e de classe que sobreviveu e evoluiu na ausência da escravidão. (ALBERTO, 2020, p. 15).

³⁵ Para entender melhor do que estamos falando assistir ao curta metragem “Vista Minha Pele” de produção de Zezito Araújo, disponível em: VÍDEO DO CURTA METRAGEM: “VISTA MINHA PELE”. Joel Zito de Araújo; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA>. Acesso em: 20 ago. 2020. 26’:44”.

Poucas décadas antes da abolição, muitos já semeavam a ideia do desaparecimento gradual das populações indígenas e dos negros e, nesse sentido, muitos abolicionistas daquele período, entre eles, negros e brancos, começaram a ver na assimilação um ideal a ser alcançado, conforme evidenciado no primeiro capítulo deste trabalho.

Descendente de africano, o jornalista e abolicionista José do Patrocínio (1853-1905), na tentativa de criar condições de inclusão dos afro-brasileiros na sociedade sem que as diferenças de cores fossem consideradas, fazia elogios públicos aos colonizadores portugueses “porque a colonização portuguesa, em vez de haver procurado destruir as raças selvagens, as assimilou, preparando-nos assim para resistir a invasão assoladora do preconceito de raças”. (ALBERTO, 2020, p. 22). Isso deixa evidente a força do argumento racista contra afrodescendentes e indígenas.

Após a abolição um ideal de branqueamento que já existia se tornou ainda mais evidente, e a mestiçagem se transformou em política de estado. Isso jogou as pessoas negras num dilema crucial, ou assumia sua negritude de forma radical ou assimilava a branquitude. Essa mistura levaria o Brasil paulatinamente a “branquear”, “livrando-se do estigma da negritude”. Acreditavam mesmo no “desaparecimento das pessoas não brancas”, principalmente as descendentes da África. (ALBERTO, 2020, p. 23). De forma que o país seria liberto da praga da escravidão e por consequência ficaria livre da cor negra que, de alguma forma, fazia lembrar do passado escravista cruel que havia predominado poucos anos antes, situação que será vista mais adiante no estado do Ceará.

Apesar de ter dominado a mentalidade da sociedade de forma quase indelével, o ideal de branqueamento não se realizou na vida real. E, mesmo sendo o Brasil um país de população majoritariamente negra, as pessoas mais pobres se encontram nesse grupo social. Os descendentes de africanos foram excluídos sistematicamente do mercado de trabalho e da vida social de uma forma tão eficiente que poucas pessoas se incomodam se, ao chegar em alguma repartição, pública ou privada e, os únicos funcionários negros naquele ambiente são, o(a) porteiro(a) e o(a) zelador(a). (RIBEIRO, 2020).

Foi nesse contexto de exclusão e desigualdades profundas que separou a maioria negra dos brancos, que desde o fim da escravidão oficial, negros e negras se articulam, para combater o preconceito baseado na raça alimentado pelas elites racistas, em movimentos de contestação das condições socioeconômicas extremamente injustas a que foram submetidos os afro-brasileiros. As organizações negras não são novas, mesmo antes da abolição a população negra já se organizava para prestar ajuda solidária aos menos favorecidos, os quilombos e irmandades são

um exemplo dessa solidariedade e resistência dos negros em movimento. (AMARAL, 2011; REIS, 1996; SILVA, 1994).

Segundo Arilson dos Santos Gomes (2009), agremiações como a Sociedade Beneficente Floresta Aurora fundada em Porto Alegre em 1872 pelo negro livre Polidoro Antônio de Oliveira, já existiam.³⁶ O principal objetivo da entidade era zelar pela comunidade sul-rio-grandense, materialmente e socialmente, “auxiliando a realização de enterros dignos para os negros. É considerada a associação negra mais antiga do país em atividade”. (GOMES, 2009, p. 140). Contudo, vai ser na década de 30 do século passado que surgirá com caráter mais nacional, a chamada Frente Negra Brasileira, pioneira na articulação da organização das populações negras no país.

Precisamente entre os anos de 1931 e 1936 serão fundadas várias Frentes Negras pelo Brasil a fora. Primeiro foi em São Paulo em 1931, depois a de Salvador em 1932, no Rio Grande do Sul “a Frente Negra Pelotense” foi fundada em 1933 e em Recife em 1936. Pelas quais foram realizados vários congressos pelo Brasil para debater e procurar soluções e formas de ação que levassem à valorização da cultura negra no país e ao combate ao racismo gerador de preconceitos e discriminações. “A formação das Frentes Negras e a realização dos Congressos afro-brasileiros e negros tiveram como principais objetivos propor a criação de ‘oásis’, para a sociedade e os negros brasileiros combaterem o racismo, o preconceito e as discriminações”. (GOMES, 2009, p. 134).

Nessa mesma direção de combate às mazelas deixadas pelo escravismo depois da abolição, vai ser criado no Rio de Janeiro em 1944 por Abdias Nascimento um ex-membro da Frente Negra Brasileira, O Teatro Experimental do Negro (TEN). Essa iniciativa “tinha por objetivo, além de produzir peças teatrais, motivar o negro, através da alfabetização, a combater a discriminação e o preconceito racial”. (GOMES, 2009, p. 137). A força desses movimentos, demonstrada em grandes congressos realizados em várias partes do país, vai ter como fruto a criação da Lei Afonso Arinos de 1951, que criminalizava atos de discriminação racial no Brasil. “A partir disso, passam a existir aspectos concretos nos encontros visando à melhoria social/cidadã da comunidade negra, com o surgimento de leis em prol de uma sociedade mais justa”. (GOMES, 2009, p. 139).

³⁶Lucia Regina Brito Pereira localizou dados que a fundadora da Sociedade foi uma mulher negra chamada Maria Chiquinha. Ver: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1338/1056>. Acesso em: 30 set. 2021. Para saber mais da Sociedade Floresta Aurora Ver Liane Susan Muller. <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos2/liane%20muller%20completo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

Podemos perceber que, apesar de as populações negras sempre terem resistido à escravidão desde seu princípio, vai ser entre os séculos XIX e XX que se consolidam as organizações de negros e negras no Brasil. Suas demandas eram no sentido de que não estava correta a forma desigual como os afrodescendentes, que tanto contribuíram para o enriquecimento dessa nação, era retratada nas estatísticas econômicas e sociais, nas representações de suas subjetividades, na literatura formal e didática e na mídia por uma elite branca e embranquecida. Foi essa percepção que levou os negros e negras do Brasil inteiro a se questionarem sobre uma realidade que parecia naturalizada.

Concordamos com Nilma Lino Gomes (2018) que considera por:

Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil, de rompimento das barreiras impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2018, p. 140).

A partir de 1930 com o Brasil já “convencido” da sua miscigenação, o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) com seu livro “Casa Grande & Senzala”, vai criar mais uma problemática para ser debatida entre as populações negras e brancas da época. A forma como descreveu a sociabilidade entre a casa grande e a senzala e sua influência na formação social e cultural do Brasil, vai dar margem para se afirmar que no Brasil predominaria uma espécie de “harmonia racial”. Tal perspectiva vai contribuir para escamotear as perversas relações de abuso que senhores cometiam com suas escravizadas e os insucessos econômicos dos negros seriam atribuídos a eles mesmos. (ALBERTO, 2020; GOMES, 2005; BENTO, 2019).

Muitos intelectuais como Florestan Fernandes (1920-1995), Abdias Nascimento (1914-2011), Clóvis Moura (1925-2003), entre outros se apoderaram desse conceito não para confirmá-lo como queria o governo Vargas na época, mas para cobrar das autoridades governantes, até hoje, a implementação de políticas públicas específicas que possibilitassem a construção de uma nação livre do racismo antinegro.

Nessa época (1940-1950) chegou-se a afirmar que o Brasil seria a maior democracia racial do mundo, mas atrás dessa afirmação se escondia uma das mais perversas formas de racismo da história, aquela que se alimenta da sua própria negação. A própria ONU patrocinou pesquisas para saber mais sobre essa realidade que se comprovou falaciosa. (NASCIMENTO, 2016).

No ano de 1954, negros paulistas fundam a Associação Cultural de Negro (ACN) com o objetivo de, por meio de escolas, cooperativas, bibliotecas, cursos, atividades esportivas e artísticas, conscientizar as populações negras dos valores culturais inerentes à sua contribuição para a sociedade brasileira. (GOMES; DOMINGUES, 2013). Também por iniciativa da ACN foi criada a Escola Cultural Áurea Brasileira em fins da década de 1960, “com o propósito de incentivar [negros e negras] que desejassem cantar música popular brasileira”. (GOMES; DOMINGUES, 2013, p. 287). Essa mesma associação abriu uma escola em 1970 que oferecia cursos de ‘alfabetização e madureza’ que funcionou “regularmente e abrigava cerca de 30 alunos (somente 2 eram brancos)”. (GOMES; DOMINGUES, 2013, p. 287).

Entre os anos de 1971 e 1978 também registramos a existência do Grupo Palmares responsável pela proposição e consolidação do 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Foi um dos precursores do conhecido movimento negro moderno e faria 50 anos agora em 2021 no dia 05 de julho. (CAMPOS, 2006).

Em meio à Ditadura Civil-Militar, no ano de 1978, mais precisamente no dia 7 julho, durante um protesto à morte de um operário negro pela polícia militar e contra a proibição da entrada de alguns jogadores de vôlei no Clube de regatas Tietê por se tratarem de negros, fundaram-se as bases para a criação, no mesmo ano, do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) que se propunha nacional e tinha como objetivo combater o racismo em todas as suas formas e cultivar a consciência negra em toda a sociedade.

Nesse contexto, o movimento negro brasileiro vai incentivar a autoafirmação negra e transformarão a “raça” em sua principal bandeira de luta. A contestação do racismo e do mito da democracia racial buscava positivar a identidade racial negra como forma de demarcar terreno em uma realidade social racializada.

Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como instrumento para a construção de uma identidade negra positiva e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiu a população negra no Brasil foi uma saída encontrada pelo movimento social negro que se constituía em meio às propagandas oficiais da ‘democracia racial’ brasileira, levadas a cabo pelos sucessivos governos, especialmente durante a ditadura civil-militar instaurada em 1964. (PEREIRA 2019, p. 285).

Por esse mesmo caminho vai a educadora Nilma L. Gomes (2018) quando afirma que:

Ao politizar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. [...] Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população

negra do lugar de suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017-18, p. 21-22).

Essa forma de pensar a raça, despida do caráter biológico dado pelo racismo científico, vai contribuir para que a sociedade brasileira comece a problematizar as ideias que foram difundidas e fixadas no imaginário social sobre a inferioridade dos negros e negras de forma que, a educação de forma geral, passaria ou deveria passar a exercer um papel relevante na reeducação dos brasileiros, o que não vem acontecendo efetivamente.

É sabido que a educação em geral e a escola em particular são responsáveis pela transmissão de conhecimento, que dependendo de quem fala e como fala e no contexto em que fala essa educação pode, de alguma forma, deseducar as pessoas no sentido de naturalizar conceitos que já tenham sido resignificados ou, até mesmo negados cientificamente. Da mesma forma a educação pode ser usada para a construção de uma mentalidade livre de preconceitos de todas as formas na medida em que contribui para a construção de um conhecimento não universalizante, que inclua todas as maneiras de ver o mundo em sua imensa diversidade cultural.

Esse caráter libertador da educação só será possível com a “descolonização dos currículos” escolares que hoje são predominantes nos ensinos básico e superior. (DANTAS, 2015; GOMES, 2019). Para isso, será necessário uma certa “desobediência epistêmica” conjugada com uma opção decolonial em nossa forma de produzir conhecimento. (MALDONADO-TORRES, 2016,).³⁷

O movimento negro é um desses principais agentes na cobrança de políticas de ações afirmativas que podem corrigir a histórica exclusão do povo negro da educação básica e superior. Essa descolonização exige necessariamente que se reintegre negros e negras em seu devido lugar histórico. Não é possível falar em democracia racial sem que se faça uma escola onde as diversas práticas culturais presentes em nosso país possam se manifestar. Uma educação completa e respeitadora da diversidade deve estar fundada numa perspectiva decolonial como já afirmamos anteriormente. (GOMES, 2019; MOTA NETO, 2016).

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lide-

³⁷ Existem as perspectivas teóricas descoloniais e as decoloniais. “Enquanto que a ideia de ‘descolonizar’ pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora colônias de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão muito mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. (MOTA NETO, 2016, p. 17).

ranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação e da violência capitalista. (GOMES, 2018, p. 24-25).

Mas Nilma Gomes (2019), em outra obra alerta:

Só é possível descolonizar os currículos se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, 2019, p. 235).

Dessa forma notamos que é preciso haver uma mudança na mentalidade da sociedade e uma reeducação linguística que contribua para a adoção de um discurso desestereotipado da pessoa negra na educação em geral e em nossas escolas em particular, como apregoa o movimento negro.

Frantz Fanon (2008), um dos pioneiros da perspectiva descolonizadora salienta que a linguagem é um fenômeno de fundamental importância na construção da identidade humana em sua relação com o “Outro”. “Uma vez que falar é existir para o outro”. (FANON, 2008, p. 33). A fala é capaz de construir e destruir.

No que diz respeito à educação as conquistas do Movimento Negro foram importantes para se repensar as relações étnico-raciais na Assembleia Constituinte de 1988, com destaque para Abdias do Nascimento (1914-2011), histórico militante das organizações negras brasileiras. Entre essas vitórias podemos citar os artigos constitucionais mais importantes nesse sentido, como por exemplo, o artigo 1º inciso IV da Constituição Federal de 1988 que manda “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Artigo 210, parágrafo primeiro, “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e dos outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Artigo 242, parágrafo primeiro, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 2009).

Outra conquista importante do Movimento Negro foi a modificação promovida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, (Lei 9.394/96). A Lei 10.639/2003 modificou o artigo 26 da LDB e tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos de todo o Ensino Básico.³⁸ Com isso temos à nossa disposição uma

³⁸ A Lei 10.639/03 será substituída pela Lei 11.645/2008 que, além do que já estava previsto na lei anterior, inclui estudo da história e cultura dos povos indígenas.

ferramenta capaz de promover uma verdadeira guinada decolonial que possibilitará a reconstrução da nossa história nacional em parâmetros menos eurocêntricos e aversa ao mito da democracia racial e, para que tal aconteça se faz necessário um constante diálogo com as instituições de ensino do país. O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação confirma a Lei 10.639/03 e oferece os *princípios básicos* para uma educação que “busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”.³⁹ (BRASIL, 2004, p.2).

No Ceará o Movimento Negro vai ser criado em 1981 com a formação do Grupo União e Consciência Negra. (NASCIMENTO; SILVA, 2011). Contudo, os negros em movimento já faziam história neste estado. Em 1881, embalados por ideias abolicionistas que circulavam pelo estado entre políticos e autoridades liberais, funcionários do porto, jangadeiros que antes transportavam escravizados para navios negreiros, se negaram a transportar cativos para um destes navios. Daquele momento em diante, a campanha abolicionista ganha fôlego e apoio popular culminando com a libertação em 1884. Lembremos que aqueles jangadeiros eram ex-escravizados que tinham conquistado a alforria ou comprado com dinheiro próprio. Como afirma o historiador cearense Airton de Farias (2018):

Na manhã do dia 27 de janeiro de 1881, os jangadeiros negaram-se a conduzir alguns negros cativos para o vapor ‘Pará’. A notícia logo se espalhou pela cidade e, em pouco, centenas de pessoas (o jornal *Libertador* falou em mais de 1500 pessoas de todas as classes e condições) afluíram ao porto para testemunhar aquela cena inusitada, afinal, um grupo de negros e humildes jangadeiros estavam enfrentando ricos comerciantes e traficantes. Segundo a tradição, um grito partira da multidão e logo se tornou coro e lema do abolicionismo local: *No porto do Ceará não se embarcam mais escravos!* (FARIAS, 2018, p. 246-247). (GRIFO NOSSO).

Num movimento abolicionista comandado pelas elites brancas até aquele momento, vai se destacar um personagem negro que se transformou em ícone simbólico da luta contra a escravidão no Ceará. O negro Francisco José do Nascimento, também conhecido como Chico da Matilde, depois, “Dragão do Mar”, não fora escravizado e não fazia parte direta do movimento naquele dia, mas como estava em um navio no momento do acontecido, foi demitido, mas depois foi transformado em herói da causa. (FARIAS, 2018). Segundo Farias (2018), “Francisco José do Nascimento virou um símbolo da luta contra a escravidão, para o que, aliás, contribuiu muito a propaganda dos abolicionistas – era muito importante para abolição um líder negro e

³⁹ O Parecer 003/2004 traz princípios básicos para uma educação calcada em valores que respeitem a diversidade de todos, os quais já foram discutidos neste capítulo no item 1.1.

trabalhador, pois o movimento era comandado pelas elites brancas letradas”. (FARIAS, 2018, p. 249).

Como já frisamos anteriormente, o Movimento Negro a partir dos anos de 1970 se tornou efetivamente nacional e, em todos os estados brasileiros, a sua presença se tornou uma referência para negros e negras no sentido de fortalecer a causa da identidade afro-brasileira e da luta contra o racismo e outras formas de discriminação. (PEREIRA, 2019). Esses movimentos se desenvolveram, principalmente nas capitais e nos centros urbanos mais desenvolvidos, onde atuavam e continuam atuando, de forma mais direta, nos bairros periféricos, dada a presença marcante desses grupos sociais.

No estado cearense, segundo as pesquisadoras Joelma Gentil do Nascimento e Joselina da Silva (2011), foi em Fortaleza que surgiram as primeiras manifestações de grupos negros organizados influenciados pelo Movimento Negro Unificado (MNU). Os anos de 1980 marcaram o surgimento e a consolidação do movimento negro em nosso estado, “numa intensa diversidade cultural, étnica, religiosa, afetiva e política”. (NASCIMENTO; SILVA, 2011, p. 135).

Questionando a histórica ideologia de que no Ceará não existiriam negros nem indígenas,⁴⁰ o movimento negro cearense vai transformar sua luta em uma empreitada para desconstruir essa perspectiva negacionista criada pela historiografia oficial do estado, de forma que, ainda hoje, esse mito ocupa o imaginário do senso comum e das mentes racistas que, insistem em reafirmá-lo. (NASCIMENTO; SILVA, 2011). De acordo com as pesquisadoras, três grupos se destacaram nos anos oitenta com atuação na Região Metropolitana de Fortaleza, a saber: *O Grupo de União e Consciência Negra*, criado formalmente em 1981 sob a liderança de três mulheres da mesma família, Maria Lúcia Simão, ex-freira do Sagrado Coração de Jesus no Rio de Janeiro, Maria Cleide Simão e Maria José de Jesus Simão, todas do município de Aquiraz. Veja-se que as mulheres parecem ser protagonistas nesse contexto.

Outro movimento que se destacou nesse período foi o *Grupo Filhos d’África* iniciado em 1987 atuando nas Comunidades Eclesiais de Base,⁴¹ movimento social da Igreja católica influenciado pelas teorias da Teologia da Libertação (TL).⁴² Esse grupo atuava em parceria com a igreja em vários bairros de Fortaleza e Região Metropolitana nas áreas de comunicação de

⁴⁰ Trataremos dessa temática no item 2.3 onde buscaremos problematizar a histórica negação do racismo no Ceará aliada à ideia da não existência do negro nesse Estado.

⁴¹ A denominação diz respeito a um movimento de inclusão econômica e social das populações mais carentes ligado à Igreja Católica que, incentivados por uma corrente teórico-teológica chamada Teologia da Libertação (TL), floresceram no Brasil e na América Latina entre os anos de 1970 e 1980.

⁴² Se caracteriza por ser uma corrente teórico-teológica cristã que nasceu após o Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín. Segundo seus teóricos, os ensinamentos de Jesus exigem uma atitude preferencial pelos pobres e oprimidos.

rádios comunitárias educativas. (NASCIMENTO; SILVA, 2011). Posteriormente a própria igreja católica, incentivada pela força do Movimento Negro Unificado (MNU) que passa a atuar em todo Brasil, vai criar a *Pastoral Afro-Brasileira*. Em 1988, a Campanha da Fraternidade (CF.88) com tema “Fraternidade e o Negro” procurava uma forma de reeducar os cristãos para o respeito à diversidade de cor e culturas. (NASCIMENTO; SILVA, 2011).

Atualmente, o movimento negro cearense vem atuando em algumas cidades desse Estado promovendo cursos de formação, rodas de debates com vistas a uma mudança discursiva no que tange à identidade negra e promovendo a desconstrução do discurso oficial historiográfico de negação da existência negra no nosso estado. (BONFIM; PAIVA, 2020). Mas como veremos no capítulo 03, o município de Itapiúna não tem conhecimento desse movimento até o presente momento e, dado o histórico silêncio que se desenvolveu em torno das populações negras nesse estado, acreditamos que essa é uma realidade na maior parte das cidades de médio e pequeno porte, mas carecemos de mais pesquisas para comprovar essa situação que, se não é oficial, é ao menos percebida. De qualquer forma, onde ele conseguiu chegar tem atuado na denúncia desse silenciamento. Nesse sentido, o professor e pesquisador Marco Antônio Lima do Bonfim (2020) diz que:

Pensar como negro é entre outras coisas, denunciar o papel da historiografia oficial acerca do negro no Ceará; discurso esse que reproduz a narrativa racista de que nesse Estado não existem negros/as. É pensar que uma luta eficaz contra o racismo se faz com formação, principalmente histórica. Essa é a tônica de um movimento negro forte e combativo. É entender que o racismo não se restringe ao ‘preconceito’, é compreender o funcionamento estrutural do racismo em suas várias dimensões. Desde a que diz respeito ao conhecimento da memória da população negra no Ceará, passando pelo *racismo recreativo* [...] até o racismo imperialista e colonial. (BONFIM, 2020, p. 30). (GRIFO NOSSO).⁴³

Fica evidente que a atuação dos movimentos negros no Brasil em geral e no Ceará em particular, tem sido um forte instrumento social da luta histórica contra o racismo antinegro e, de certa maneira tem buscado na educação um veículo de desconstrução das várias formas de discriminação a que negros e negras são submetidos (as) em nossa sociedade e no combate à ignorância, principal fonte que alimenta ainda hoje o racismo e muitas outras formas de preconceitos, principalmente contra as populações negras no Brasil como um todo e do Ceará particularmente. Demandas que serão tensionadas nas estruturas do estado para a criação e aplicação de políticas públicas na direção de uma educação para as relações étnico-raciais.

⁴³ De acordo com Adilson Moreira (2019), o racismo recreativo “deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial”. (MOREIRA, 2019, p. 148).

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os novos tempos marcados pelo fim da monarquia, anunciavam a abolição. Porém, mesmo com a Lei Áurea de maio de 1888, a população de libertos com esta última lei era, em sua grande maioria analfabeta, mas portava uma carga de saberes sobre a sociedade em que vivia e sobre o mundo em geral. (MOURA, 2019). Apesar da luta abolicionista ter contado com muitas autoridades do governo de então e de um contingente expressivo da sociedade, havia muitas barreiras para uma efetiva abolição, pois com exceção da Bahia, onde o contingente de livres foi quase que totalmente absorvido pelo mercado de trabalho (ALBUQUERQUE, 2009), nas províncias com maior desenvolvimento econômico e social como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, isso não vai acontecer facilmente.

Nossa maneira de educar se caracterizou por ser extremamente racista e pela forma como tentou silenciar e apagar da história a perspectiva negra da cultura e da sociedade e, em certo sentido, teve sucesso, dada a quase inexistência de uma escrita onde negros e negras são representados positivamente, de uma educação onde a diversidade seja tratada como fato enriquecedor das relações étnico-raciais e de uma cultura onde a diferença não seja marca da desigualdade nacional. Na luta para corrigir esse silenciamento, contribuirá significativamente, o movimento negro em todo Brasil, com ações políticas voltadas para uma educação antirracista como veremos no próximo item.

Dessa maneira podemos questionar, o que o poder público tem feito para tentar corrigir as históricas desigualdades entre negros e brancos em termos educacionais? Levando em consideração que a educação em todas as suas modalidades é a principal responsável pelo processo que “tende a perpetuar, na sala de aula, valores e formas de conduta excludentes” (CARNEIRO, 2019, p. 83), como as mudanças ocorridas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a partir de 1996 a exemplo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, têm contribuído para o debate em torno da necessidade urgente de se tomar medidas para o combate ao racismo antinegro e para uma reeducação das relações étnico-raciais que têm se demonstrado extremamente violentas dentro da escola? Qual o papel do Parecer 03/2004 no reforço à luta contra o preconceito racial dentro das instituições de ensino básico? São questões que discutiremos a seguir.

Toda problemática acima levantada diz respeito à necessidade de implementação de políticas públicas e de ações afirmativas. Antes de começarmos a responder os questionamentos

acima prosseguiremos com algumas definições de Ações Afirmativas com base no que disseram alguns estudiosos. De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), estas são “ações públicas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, em outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos”. (GUIMARÃES, 2009, p. 169, *Apud* DENTZ et al., 2019, p. 6). Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2007):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2007 *Apud* DENTZ et al., 2019, p. 6).

Podemos inferir que as ações afirmativas têm por objetivo corrigir prejuízos impingidos às populações ou grupos politicamente minoritários que, de alguma forma, foram prejudicadas historicamente por atos que os impediam de desenvolver seu potencial de crescimento socioeconômico em virtude de políticas de Estado como o escravismo, ou por preconceito como o “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2019), marca das sociedades que usufruíram economicamente da escravidão como o Brasil. As gritantes desigualdades entre negros e os chamados brancos nos autorizam a falar em dois brasis muito diferentes, o “Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho”. (SANTOS, 2007, p. 15, *Apud* DENTZ et al., 2019, p. 6).

Dessa forma o poder público, além de ser o responsável histórico pelas desigualdades deve ser o principal agente na aprovação de políticas que garantam, aos que foram impedidos de ser reconhecidos como cidadãos, direitos.

No que diz respeito à efetiva atuação do estado brasileiro, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, inciso IV estabelece o seguinte: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2009, p. 8) também no artigo 215, § 1º afirma: “O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. (BRASIL, 2009, p. 59). O artigo 216 reconhece a diversidade do patrimônio histórico-cultural brasileiro bem como se propõe a cuidar e preservar todas as reminiscências históricas dos povos que contribuíram para a nossa formação tais como: “I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e

tecnológicas; [...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. (BRASIL, 2009, p. 59-60). Ainda em seu artigo 242, §1º afirma: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 2009, p. 64). Pelo que vemos a Constituição não nega proteção e apoio para desenvolver-se a nenhum patrimônio cultural ou étnico de qualquer povo que por aqui viveu ou vive. Mas até que ponto os artigos acima citados foram postos em prática de forma efetiva?

Em 1989 o então Deputado Federal Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos (1941-2018), foi relator da Lei 7.716/89 que tornou a prática do racismo inafiançável e imprescritível e sujeito à pena de prisão.⁴⁴ Antes já havia sido criada em 1988 a Fundação Cultural Palmares pela Lei 7.668 de 22 de agosto de 1988 com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.⁴⁵

Segundo Dentz et al. (2019), a primeira vez que um presidente da República do Brasil reconhece que a discriminação racial existe vai ser em 1995 pressionado pela “*Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*”, nesse contexto o Presidente de República, Fernando Henrique Cardoso afirmou:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito [...], a discriminação parece se consolidar com alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia a dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes. (SANTOS, 2015, p. 37, *Apud* DENTZ et al., 2019, p. 6).

Durante a *Marcha Zumbi dos Palmares* foi entregue ao presidente FHC um documento que, entre outras reivindicações, exigia a implantação de políticas do que chamaram na época de discriminação positiva. Entre as demandas podemos citar:

Incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem os programas de promoção da igualdade racial; instalar no âmbito do Ministério do Trabalho, A câmara Permanente de Promoção da

⁴⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Para saber mais sobre Carlos Alberto Caó ver: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-alberto-cao-oliveira-dos-santos>. Acesso em: 05 out. 2021. Ver também: https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-cao-25-anos-combate-ao-racismo/?gclid=CjwKCAjwtfqKBhBoEiwAZuesiIdXYAKKtMp5VhC8hPa06mNZU3b4lsc0mBdoq6aUw27S0utBV78vRoCRZMQAvD_BwE. Acesso em: 05 out. 2021.

⁴⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

Igualdade que deverá se ocupar de diagnósticos e proposições de políticas de igualdade no trabalho; implementar a convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceber bolsas remuneradas a adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para acesso de negros em cursos profissionalizantes, as universidades e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com eles mantenham relações econômicas (MOEHLECKE, 2002, p. 205 - 206).

Apesar de o Brasil já ter participado da Convenção da UNESCO em 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, somente a participação na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, em Durban – África do Sul no ano de 2001 vai levar o poder Estatal a assumir de forma mais nítida compromissos importantes na direção da criação de leis que fortalecessem as Ações Afirmativas de combate ao racismo e outros preconceitos e, nesse sentido, a ação dos movimentos negros em todo país será de fundamental importância no que diz respeito à fiscalização das leis já aprovadas na Constituição e na luta para criação de novas leis. Vale ressaltar que foi a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, nos chamados Temas Transversais que houve a possibilidade de se trabalhar legalmente com as questões raciais.

Nessa direção, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), foram registradas importantes conquistas desses movimentos que vinham se articulando já desde os anos 30. (GOMES, 2009). Nessa época as populações negras em várias partes do Brasil já denunciavam as más condições de vida. Especificamente em São Paulo, *A Frente Negra*, pioneira do movimento negro, como apontado no item anterior, criou o jornal *A Voz da Raça* que “cobrava melhorias nas condições dos negros paulistas através da alfabetização e instrução, visando elevar o negro socialmente e lutando por cidadania e equidade em uma sociedade competitiva e moderna”. (GOMES, 2009, p. 132).

Vai ser nessa conjuntura da luta de reivindicação presente na sociedade brasileira, desde o final do século XIX, que em 2003 a Lei 9.394/1996 será modificada em seu artigo 26º pela Lei 10.639/2003,⁴⁶ obrigando as escolas de Ensino Básico das redes públicas e privadas a estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana. A provação dessa lei veio acompanhada pela criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), permitida pela Lei 10.678/2003.⁴⁷ Com status de ministério, a Secretaria juntamente com o Conselho Nacional de Educação e o MEC, seria responsável por grandes conquistas na área de educação e cultura.

⁴⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁴⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

Entre 2003 e 2008 esse Ministério foi coordenado pela Ministra Matilde Ribeiro, hoje professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Vale lembrar que a secretaria perdeu o *status* de ministério já no ano de 2016 em época de crise política e, no atual governo de Jair Bolsonaro classificado como de extrema direita, que teve início em 2019, seu espaço refluí ainda mais na luta de combate ao racismo e na promoção da igualdade racial.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação aprova parecer que determina os princípios que nortearão os sistemas de ensino em todo o país. O Parecer 003/2004,⁴⁸ que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que, sistemas de ensino, assim como estabelecimentos e professores terão como referência os seguintes princípios:

I – Consciência política e histórica da diversidade, o que levará as pessoas – entre outras coisas: - à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; - a compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos; [...] – à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; [...] – ao diálogo [...] visando uma sociedade justa.

II – Fortalecimento de identidades e de direitos, o que orientará para: - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra o negro e os povos indígenas; - [...] a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; - as excelentes condições de formação e de orientação que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

III – Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, isso nos encaminhará para: - a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; [...] - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; [...] - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 09 – 11).

⁴⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

Esses princípios demonstram como a nossa sociedade, apesar da Constituição Federal de 1988 já determinar o respeito à diversidade cultural e de identidades do nosso país, ainda precisa avançar no que concerne às relações étnico-raciais, começando pela educação e todos os seus sistemas. É imprescindível a desconstrução/reconstrução de um imaginário que historicamente foi alimentado pelo preconceito, principalmente contra negros e indígenas.

De acordo com o Parecer 003/04 algumas datas comemorativas foram ressignificadas dando mais sentido histórico para a luta antirracista.

O dia 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinado o dia 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (BRASIL, 2004, p. 12).

Em 2010, o protagonismo do Movimento Negro no Brasil leva a aprovação da Lei 12.288/2010 que cria o Estatuto da Igualdade Racial.⁴⁹ Em seu artigo 2º está estabelecido:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (CARNEIRO, 2018, p. 84).

Pautas antigas do Movimento Negro seriam atendidas em meio a grandes polêmicas levantadas por uma elite ainda movida pela ideologia da “democracia racial”.⁵⁰ Em 2010, pela promulgação da Lei 12.289/2010,⁵¹ foi criada no dia 20 de julho, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) com sede no município de Redenção, Ceará. Um dos empreendimentos mais importantes da luta contra o eurocentrismo epistemológico e uma conquista importante dos negros em movimento.⁵²

A UNILAB estrutura-se a partir de dois Estados: Ceará (nos municípios de Redenção e Acarape) e Bahia (São Francisco do Conde), respectivamente os *campi* de Liberdade, Palmares e Auroras e *campus* dos Malês. Esta universidade desenvolve-se a partir da perspectiva de interiorização e internacionalização do ensino superior, considerando a efetivação do encontro da nacionalidade brasileira como sua história e

⁴⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 dez.2020.

⁵⁰ Consultar livro de SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo, mídias e cotas e Brasil**. 3ª ed. atual. E ampli. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

⁵¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁵² Já tratamos um pouco desta criação no ponto 1.1 do primeiro capítulo.

cultura, reafirmando em suas diretrizes a missão de produção e disseminação do conhecimento em atendimento à demanda de formação e de pesquisa de países de expressão em língua portuguesa, em um ambiente de respeito às distintas identidades, ao pluriculturalismo e à cooperação solidária. (RIBEIRO, 2014, p. 122).

E seguindo essa direção, muitas leis importantes já foram aprovadas de lá para cá, aumentando as ferramentas para a luta contra o racismo e para a criação de ações afirmativas para uma educação antirracista.

Uma das leis que provocou muitos debates – inclusive questionada no Supremo Tribunal Federal (STF) que, por fim a ratificou – foi a Lei 12.711/2012,⁵³ que instituiu o sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas nas Universidades Públicas Federais. Por esta lei o público acima citado, passaria a ter direito a 50% das vagas em todos os cursos superiores nestas universidades.⁵⁴ Argumentos como: “não há raças humanas” e “no Brasil, não existe racismo”, “todos somos brasileiros, independente de cor, raça, credo religioso”. “Não há negros no Brasil, somos mestiços”. “Essa lei vai contribuir para racializar o brasileiro e a violência vai aumentar”, foram comuns na imprensa nacional. (SODRÉ, 2015). Essas frases ainda ocupam a agenda de grupos conservadores e o senso comum dos que são contra as políticas de reparação das desigualdades raciais. Todavia, esse trabalho mostrará como essa legislação era necessária para questionar a negação das populações negras e para forçar o debate sobre a presença de negros e indígenas no ambiente acadêmico e de sua participação na história e na cultura nacional.

É interessante questionar que, se não há raças humanas, por que o Brasil durante tanto tempo se apoiou nesta ideia e tentou até eliminar os negros das fundações culturais e históricas do país? Por que tantas pessoas negam veementemente que não têm negros na família? Por que os credos religiosos de origem afro-brasileiros são tão perseguidos como primitivismo ou coisa do diabo? Não haveria sentido falar em raças, se as nossas elites dominantes e ex-escravistas, na ânsia de manter o domínio do poder, não tivessem se agarrado nesse conceito para racializar o brasileiro e construir uma hierarquia de superioridade/inferioridade baseadas em fatores fenotípicos como a cor da pele, por exemplo.⁵⁵ A cor negra e as populações que a portam foram apagadas da história, de forma que não se encontrava com facilidade estudos sobre as memórias e mentalidades negras em nossa historiografia. Personagens negros só apareciam em papéis de subalternidade e tratadas de maneira muito negativa como Tia Nastácia e Jeca Tatu do escritor

⁵³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁵⁴ Essa lei foi atualizada pela lei 13.409/2016 que concede cotas para pessoas deficientes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁵⁵ Destacamos que o movimento negro ao ressignificar a raça deu-lhe um sentido social e antropológico muito diferente daquele biológico como citamos no capítulo 1.

Monteiro Lobato. Heróis negros!? nem se falava. Zumbi dos Palmares, não passava de um sub-versivo e criminoso, muito diferente da resignificação dada pelo movimento negro no final da década de 1970. (CAMPOS, 2006).⁵⁶

Para tentar desconstruir as imagens negativas em torno dos negros e dos seus heróis, pressionados pelo Movimento Negro, o Congresso Nacional aprova em 10 de novembro de 2011 a Lei 12. 519/2011,⁵⁷ que instituiu o dia 20 de mesmo mês como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, que passaria a ser comemorado como um feriado em alguns estados como Rio de Janeiro. Os Movimentos negros do Brasil inteiro tomam esse dia para promover debates, reflexões e manifestações por todo o país para denunciar as práticas racistas ainda presentes em nosso cotidiano.

Apesar das muitas mudanças ocorridas em termos de lei na educação, vai ser só em 2013 que o artigo 3º da LDB será modificado com a inclusão do inciso XII. O texto do artigo diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios. [...] XIII – consideração com a diversidade étnico-racial”. (CARNEIRO, 2018, p. 84). Este inciso foi acrescentado pela Lei 12.796, de 04/04/2013.⁵⁸

À vista do que estava acontecendo no Brasil no tocante às questões étnico-raciais, só em 2017, ou seja, cinco anos depois da lei nacional de cotas, é que o Estado do Ceará vai aprovar uma lei de cotas para estudantes que se autodeclarassem pretos, pardos e indígenas, e para aqueles que comprovassem portar necessidades especiais. A Lei 16.197/2017,⁵⁹ institui cotas para estes estudantes em todas as instituições de ensino superior do Estado. Supõe-se que a demora na aprovação de uma legislação de combate às desigualdades étnico-raciais na educação cearense se deva à histórica negação de que “no Ceará não existem negros”, como tratamos no item 2.1 deste capítulo. (FARIAS 2018; FUNES, 2002).

Historicamente as políticas públicas foram importantes para garantir direitos, mas no caso do Brasil estas serviram para embasar lutas pela garantia do que estava e está na lei visto que, em nossa sociedade, a negação de direitos é uma prática muito comum, principalmente quando nos referimos a uma educação completa e de qualidade, pois “[...] a escola brasileira

⁵⁶ Ver Dissertação de Deivison Campos. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2360>. Acesso em: 10 dez. 2020

⁵⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁵⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁵⁹ Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/ciencia-e-tecnologia-e-educacao-superior/item/4829-lei-n-16-197-de-17-01-17-d-o-18-01-17>. Acesso em: 10 dez. 2020.

tem excluído, propositalmente, a contribuição dos povos africanos e afro-descendentes e, também, das etnias indígenas à formação da sociedade nacional”. (CARNEIRO, 2018, p. 341). Em sociedades onde o escravismo negro fez parte da vida social e cultural marcada pela hierarquia de inferioridade e superioridade, a existência de legislação supostamente antirracista, não garante que na realidade se conviva passivamente com as diferenças e, como consequência, o conflito de caráter racial permeia as relações que são marcadas por uma mentalidade construída em “longa duração”. (BRAUDEL, 2005). A obrigação de lutar só demonstra como não gostamos de cumprir leis, quando não são do interesse político de certas elites e, dessa forma, o papel do Movimento Negro na reivindicação para o cumprimento de garantias constitucionais resultou numa política educacional para as relações étnico-raciais.

2.3 EDUCAÇÃO, SILÊNCIO E RACISMO ANTINEGRO NO BRASIL E NO CEARÁ

É fato histórico que no pós-abolição o Estado brasileiro junto com suas elites intelectuais tramou para a construção de uma ideologia política e social de branqueamento onde as populações negras que se formaram aqui durante o escravismo fossem exterminadas, pelo menos da linguagem. (DÁVILA, 2006). Já negadas, as teorias do racismo científico, continuaram a influenciar o pensamento científico e cultural de nossa nação. A cor negra se transformou no alvo a ser eliminado ou, pelo menos silenciado no nosso vocabulário, pois muitos estudos mostravam essa cor como sinal de inferioridade racional e humana.

O silêncio estava garantido, pelo menos para a maioria que, como forma de resistir ou mesmo se proteger do conflito e da violência, não tocava no assunto da sua inexistência. A introjeção dessa perspectiva foi tão forte que, mesmo convivendo com pessoas pretas e pardas se mantinham caladas sobre o assunto. O importante não era a existência do negro em nosso meio, mas sim ignorá-lo sistematicamente, sobretudo no que dizia respeito à sua humanidade. Seus comportamentos foram rotulados de animais e primitivos e, as formas de se livrar desse rótulo instaurado pelas políticas de estado, era “branquear-se” ou se calar.

A partir de 1930 com a publicação de “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre (1900-1987), como já demonstrado na pesquisa, se propaga pelo Brasil a ideia de uma relação harmônica entre escravistas e escravizados a ponto de se afirmar que, por conta dessa suposta bondade, Brasil era agora uma verdadeira “democracia racial”, onde raça, cor e religiosidade não importavam, o importante é que agora somos todos brasileiros. O silêncio em torno da

cor/raça era gritante para comprovar que não éramos uma nação racista como nos Estados Unidos. E as desigualdades, já bem visíveis, eram consequência da inferioridade natural de algumas “raças”.

Senão vejamos que, a grande preocupação do ministro da Educação e Saúde em 1938, Gustavo Capanema (1900-1985), ao encomendar uma estátua que ornamentaria o moderno prédio desse ministério, que levaria o título de “Homem Brasileiro”, perdia o sono se perguntando: “Como será o corpo do homem brasileiro, do futuro homem brasileiro, não o homem vulgar e inferior, mas o melhor exemplar da raça? Qual a sua altura? O seu volume? A sua cor? Como será a sua cabeça? A forma do seu rosto? A sua fisionomia?” (DÁVILA, 2006, p. 47). O escultor não atentou para a vontade do ministro e produziu “um caboclo, homem das matas, de raça mestiça” e a escultura foi repudiada como um “crasso erro histórico e etnográfico”. No fundo, não podia esconder sua profunda aversão à estrutura diversa que configurava nossa população e, de acordo com Dávila (2006), “A estátua do ‘Homem Brasileiro’ deveria completar a alegoria mostrando que a educação pública tornaria os brasileiros brancos e fortes, dignos de seu brilhante futuro”. (DÁVILA, 2006, p. 48).

Podemos observar como para a sociedade daquele momento era crucial que o país não alimentasse qualquer ideia de uma relação com a herança africana e, ao ministério da Educação e Saúde caberia essa responsabilidade, buscar a todo custo o branqueamento do verdadeiro brasileiro. Não dá para imaginar que tal atitude fosse um ato isolado de algum branco racista, pelo contrário, o ministro estava falando por uma grande maioria da população que se autodenominava branca e via com horrores a possibilidade de o elemento negro provocar a degeneração do ideologicamente branco.

A relação marital entre um homem branco com uma negra seria marcada pela desigualdade que por um lado, o elemento feminino já carregava de uma educação sexista e por outro, por ser negra e, por isso, agradeciam a sorte de casar com um branco devido a possibilidade de melhorar a “raça” como muitas vezes ouviam de seus parentes mais velhos. (SOUZA, 1990).

Aqui no Ceará, o grande responsável para limpar o sangue do cearense e educar nossas crianças em particular e a população como um todo, lhes oferecendo boas condições de “higiene física e mental” para que, em futuro próximo, “a pretensa inferioridade” desaparecesse, foi o professor de psicologia educacional, Manuel Lourenço Filho. (1897-1970). Este docente se encarregou de reformar o sistema escolar desse estado já em 1922, quando seria contratado pelo governador Justiniano de Serpa (1850-1923), seguindo uma política de cunho nacional que via no mestiço pobre, o Jeca Tatu de Monteiro Lobato (1882-1948) e, ao mesmo tempo uma necessidade urgente de redimir seus descendentes por meio da educação. Segundo Dávila (2006):

“A experiência de Manuel Lourenço Filho no Ceará não reflete apenas a nacionalidade da educação local, como também ilustra o modo pelo qual os reformadores educacionais viam Jeca Tatu, o caipira, que buscava sua redenção”. (DÁVILA, 2006, p. 61).

As políticas educacionais da época estavam voltadas para resolver a problemática de degeneração racial criada pelo racismo científico e de acordo com Jerry Dávila (2016): “O movimento da educação pública cresceu com base nesse novo consenso de que a degeneração era adquirida e podia ser mitigada”. (DÁVILA, 2006, p. 60).

Os anos de 1930 são marcados pela primeira fase do movimento negro onde “é possível perceber como os vários grupos enfatizavam, se não priorizavam, sua atuação na esfera educacional. [...]. A prioridade era o ensino básico, particularmente a alfabetização do negro”. (GOMES; DOMINGUES, 2013, p. 282).

Acreditava-se que os negros, à medida que progredissem no campo educacional, teriam mobilidade social, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação, nesse sentido, teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo. (GOMES; DOMINGUES, 2013, p. 282).

Passaremos pela publicação de “Casa Grande & Senzala” de 1933 onde a mestiçagem é alimentada pelo mito da democracia racial forjando uma política de branqueamento como já discutimos anteriormente e entramos numa segunda fase do movimento negro onde esse mesmo mito será questionado demonstrando o caráter estrutural do racismo brasileiro. A terceira fase desse movimento que vai de 1978 – 2003 é marcada pelo fortalecimento das lutas antirracistas e pelas conquistas das quais já falamos. (GOMES; DOMINGUES, 2013).

Analisando um pouco os cenários históricos brasileiro e cearense, podemos notar que os negros em movimento tinham um longo caminho pela frente e que a educação teria que receber um olhar especial, visto que, se de um lado a educação fora escolhida pelas elites para desenvolver políticas e projetos pedagógicos de embranquecimento e para silenciar a história do negro nesse país, por outro lado, ela se apresentava como uma das únicas saídas para se desconstruir essas políticas com iniciativas que forçariam a sociedade a repensar suas relações étnico-raciais e aceitar, que as diferenças entre negros e brancos não passavam de uma construção histórica. Porém, até agora o que se percebe, é que a luta para uma educação antirracista continua sendo uma disputa que teremos que travar por mais um longo tempo.

Podemos perceber como os negros em movimento, têm uma árdua luta pela frente. Há muito que se discutir sobre essa histórica harmonia social, essa falsa cordialidade, que só tem contribuído para esconder a natureza real do nosso racismo impedindo a participação social das populações afro-brasileiras na luta por direitos sociais e justiça de forma que, a atuação do

movimento negro se torna imprescindível nessa batalha, pois a escola, com raras exceções, tem sido o lugar onde os jovens, meninos e meninas afrodescendentes não encontram sua identidade. Os livros didáticos não são produzidos de forma a contribuir para a valorização desses estudantes que, em não se encontrando em parte alguma do ambiente escolar e educacional, não conseguem perceber-se e não se dão conta de que estão sendo vítimas de um racismo institucional⁶⁰ que tem como resultado o silêncio em torno da cor que invisibiliza o conflito os atingindo fisicamente e psicologicamente. Mas será que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio Franklin Távora de Itapiúna contribui para essa discussão? Trataremos dessa questão no capítulo posterior.

A busca por uma educação antirracista passa necessariamente pelo reconhecimento da historicidade do racismo antinegro e dos efeitos que este legou às populações afro-brasileiras. Se buscamos incansavelmente uma educação livre do racismo, isso se deve a uma realidade inegável de um processo de racialização que, de forma não muito sutil, se instalou no sistema educacional brasileiro como um todo. Levamos em consideração que no Estado do Ceará não tenha sido diferente a forma como as autoridades educacionais tentaram resolver o problema da raça que tanto os afligia no pós-abolição. Quais os sinais desse processo racista de educar em nossa sociedade, brasileira e cearense? Como o Movimento Negro tem procurado solucionar esta problemática criada por uma política de invisibilização das populações negras no Brasil e no Ceará? Quais caminhos devem ser percorridos em termos teóricos e metodológicos para uma efetiva educação de caráter emancipatório e que valorize a diversidade étnico-racial no espaço escolar?

Acreditamos que, para uma mudança efetiva no caráter discriminatório racial do nosso sistema educacional, seja necessário a adoção de uma pedagogia em que, todo aquele conhecimento fundado no período colonial e posterior seja problematizado. A maneira eurocêntrica com que fomos educados, formal e informalmente, precisa ser repensada não para ser destruída, mas para ser usada como modelo a não ser seguido já que não conseguiu oferecer um modelo humanista em que abarcasse toda humanidade, homens, mulheres, gays e transsexuais, pois, racismo, machismo e sexismo são comportamentos aperfeiçoados pelos europeus. Essa pedagogia deve ser baseada em princípios decoloniais. (GOMES, 2019; MOTA NETO, 2016). Podemos afirmar que no Brasil em geral e no Ceará em particular, há sinais de uma prática educativa e educacional decoloniais? Após essa rápida contextualização histórico-sociológica,

⁶⁰ Criado em 1967, o conceito de racismo institucional especifica a forma de racismo que se estabelece nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetrados pelos grupos racialmente dominantes. (SILVA, 2009, p. 261).

prossequiremos com a discussão em torno dos problemas levantados acima. O professor e autor do livro *Racismo Estrutural* gosta de afirmar que, “se não fosse a educação, não haveria racismo”,⁶¹ esta é responsável pela formação do pensamento e do imaginário de um povo. Seja formal ou informal, o ato de educar exerce grande influência na formação social e cultural das sociedades. Como notamos acima, no Brasil o sistema nacional de educação no pós-abolição se fundou dentro de um importante projeto para eliminar as populações negras do processo civilizatório que estava definindo o país como nação. Segundo o filósofo e doutor em direito, Silvio Almeida (2019), o racismo brasileiro é estrutural porque é capaz de:

1. Produzir um sistema de ideias que forneceu uma explicação “racional” para a desigualdade racial;
2. constituiu sujeitos cujos sentimentos não são profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que consideram “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos”. (ALMEIDA, 2019, p. 63).

E acrescenta que:

A escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p. 65).

O negro com suas formas de sociabilidade, seus costumes, sua historicidade não poderia macular a nascente civilização brasileira que buscava, a todo custo, se adequar ao modelo europeu de civilizado tentando camuflar e até mesmo destruir tudo que tinha relação com um passado escravista, como fez Rui Barbosa ao destruir todos os registros da posse de escravizados. (MOURA 2019; SILVA, 2009). A desconstrução de uma imagem positiva da pessoa negra foi, de certa forma, perpetuada no imaginário social e, até a contemporaneidade, a tarefa de reconstruir o desconstruído tem sido árdua, e a educação escolar deve assumir esse papel como protagonista de maneira que, possa influenciar no longo e lento processo de mudança pela qual nosso imaginário deve passar.

Nossas crianças, negros e negras, são submetidas a um processo que as obriga a não falar na própria cor, se escondem no silêncio que lhes é imposto, e passam a aceitar que nascer negro foi um acidente da natureza e, como forma de resistir a essa violência contra a sua identidade, se mantêm caladas e surdas a fingir que não sentem no fundo de seu ser uma profunda angústia de não ser. Outros se manifestam sendo indisciplinados, mal educados como falam alguns educadores.

⁶¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw. Acesso em: 20 ago. 2020. 1:48':07''.

Eliane Cavalleiro (2018), em pesquisa realizada no ano de 1995 demonstra que o silêncio no que concerne às relações étnico-raciais na educação pública de São Paulo – no Brasil como um todo não será diferente – é preocupante, pois chegando à escola, esse (a) estudante já sabe qual é o seu lugar. A violência das atitudes racistas é tão grande, que sem apoio de mais ninguém, seja na família ou na escola, o silêncio passa a ser uma estratégia de se afastar dos conflitos. Citando o depoimento de uma professora que teve de lidar com um conflito dessa natureza entre dois estudantes, fica nítida a forma despreparada como a professora lidou com a situação. As palavras da professora Teodora foram as seguintes:

Eu tenho um aluno maravilhoso – o César – e ele – é de cor. Um dia, uma criança disse: “Foi aquele neguinho que fez isso”. Eu retruquei: “Neguinho?”. E ela insistiu, apontando o César: “Aquele neguinho!”. O garoto é um cavalheiro! Aos cinco anos de idade ele é um cavalheiro! Eu acredito muito na espiritualidade. Então, eu acho que ele nasceu com uma alma nobre. Ele não se incomodou nem um pouco. O menino não se incomodou de jeito nenhum, ele é nobre! O César não é um menino agressivo, eu tenho muito carinho por ele (fala em sussurro). Não que eu não tenha muito carinho pelos demais. Eu tenho por todo mundo. É um menino muito querido, todos gostam de ficar perto dele. Ele não revidou: “Olha, negro é isso; é aquilo!”. Porque a mãe dele é muito *light*. A mãe dele não se incomoda com isso. Ela nasceu preta maravilhosa, luta normalmente pela vida dela, sem se incomodar. Então, eu acho que essa tranquilidade, essa leveza se passa para a criança. (CAVALLEIRO, 2018, p. 58).

Vejamos que se trata de uma criança de mais ou menos cinco anos. É nessa idade que sua desconstrução como pessoa de vontade própria começa a ser desfeita até só restar o “nobre” e “cavalheiro” ou o rebelde do futuro. A professora faz uma comparação entre cor e comportamento, “Olha, negro é isso; é aquilo”, numa atitude que nos faz imaginar apontando para outras crianças negras, mas que não tinham comportamento adequado, ou seja, não se calavam e provocavam conflitos. “Preta maravilhosa” é aquela que não se incomoda nunca, nem com atitudes de violência contra o próprio filho. “Alma nobre” não se irrita com as agressões que sofre, no caso de César, talvez nem percebesse aquelas palavras como ofensivas, visto ser uma criança educada para obedecer no lar e na escola. Absorverá e aceitará sua condição de inferioridade imposta sem questionar.

Todos os dias crianças e jovens como César se deparam com situações em que têm que engolir a própria voz e digerir expressões como, “e não é mesmo menino!” quando pedem socorro a um (a) professor (a) ao ser chamado (a) pelos colegas de “cabelo ruim”; em casa com os pais não é muito diferente, já que muitos aprendem no próprio lar que devem reconhecer seus lugares, isso ocorre, principalmente entre as famílias com baixo poder aquisitivo ou com pouco acesso à informação. Na maior parte das escolas do interior brasileiro, pequenas cidades

e zonas rurais, ainda vivenciamos situações parecidas como as descritas por Henriques e Cavalleiro (2005), onde professores oferecem cabos de vassouras para crianças negras que não têm par nas festas juninas. “Ou que estabelecem como ‘castigo’, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala. Ou que são coniventes, e no máximo ‘sentem pena’, quando presenciam calados e omissos agressões racistas à criança negra”. (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Trouxemos esse exemplo do Ensino Fundamental para demonstrar que quando chegam ao Ensino Médio, os silêncios e omissões frutos do racismo antinegro institucionalizado de forma estrutural não permitirá que os jovens sintam diretamente o ônus dessa violência racial, mas amargarão a dor do invisível na timidez, na gaiatice ou na violência. Nossos interlocutores deixam isso evidente em suas narrativas ao afirmarem “nunca terem presenciado casos de racismo em sala de aula” nem na escola como um todo. Problema que analisaremos no próximo capítulo. Isso é um sinal espantoso de como o racismo se entranhou nas estruturas educacionais brasileiras. Leis talvez não sejam capazes de impedir que atos de violência racial sejam cometidos contra outras pessoas, contudo, concordamos com Munanga (2005), quando afirma que, “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Questionar é um dos primeiros passos para enfrentarmos atitudes racistas numa sociedade que incutiu no imaginário da população a perspectiva racial nas relações entre as pessoas e que, de uma forma geral não tem tido a oportunidade de discutir para discernir uma atitude racista de uma não racista. A própria linguagem cotidiana traz a carga violenta do racismo em nossos discursos que reproduzem as discriminações racistas sem nos questionarmos diante dos efeitos que eles provocam. Enquanto isso, colaboramos para a perpetuação de um sistema educacional excludente onde o negro é a principal vítima de uma escola mal equipada, com professores que não tiveram uma formação diferente da que tentam repassar, que não têm estímulo nem incentivos para continuar estudando e por isso não são capazes de inovar seus discursos e suas práticas, como problematizaremos mais adiante com as entrevistas dos docentes colaboradores com esta pesquisa em Itapiúna-Ce.

Marcelo Paixão (2006), aponta que os/as estudantes negras e negros, de maneira muito ímpar:

[...] enfrentam uma série de problemas especificamente típicos desse grupo. - a) a entrada precoce deste grupo no mercado de trabalho; - b) baixa qualidade do ensino público, onde se encontra a maioria dos estudantes afrodescendentes, que não contribui para promover a construção do conhecimento; - c) imposição de um conteúdo

programático que não valoriza o universo dos afro-descendentes e, portanto, não estimula a elevação de sua autoestima; - d) a presença do racismo e do preconceito na sala de aula e no ambiente escolar, que reduz o estímulo à continuidade dos estudos; - e) a falta relativa de bons exemplos no mercado de trabalho que possam sinalizar melhores perspectivas de retorno profissional financeiro mediante o esforço em prol da continuidade dos estudos. (PAIXÃO, 2006, p. 88, *Apud* RIBEIRO, 2014, p. 118).

De acordo com Matilde Ribeiro (2014), a construção ideológica da cordialidade racial é fruto de um projeto profundamente perverso que põe o negro em “seu lugar”, o lugar do marginalizado, sem representação social. A presença de pessoas negras em espaços de poder é quase invisível e essa invisibilidade é parte de um sistema em que a “desumanização” e a “exploração” são a base geradora de profundas exclusões. Enfrentar essa situação é um dever do Estado e, a escola, em particular nas nações multiétnicas como o Brasil, não pode se omitir em considerar as possibilidades de mudanças diante da necessidade de uma educação emancipadora, que significa educar para a aceitação das diferenças, minhas e dos outros sem discriminação.

O enfrentamento às discriminações [raciais] históricas deve se dar a partir da consideração das possibilidades de mudanças visando à valorização da identidade negra, de pressões e negociações concretas na sociedade, que contribuem para que novas visões e posturas democráticas passem a vigorar. (RIBEIRO, 2014, p. 116).

Pelas discussões expostas até o momento, podemos afirmar que no Brasil e no Ceará se desenvolveram sistemas de ensino marcadamente racistas na forma e no conteúdo de educar crianças, jovens e professores e que, do início do século XX aos dias atuais, o Movimento Negro tem agido politicamente para transformar esse quadro socioeducacional com ações que perpassam as denúncias chegando à elaboração e proposição de pedagogias capazes de provocar questionamentos e mudanças nessa forma de educar.

De acordo com o professor Ivan Costa Lima (2004), a ação do Movimento Negro tem contribuído, mesmo que de forma lenta e gradual, para a desconstrução do racismo estrutural de nossa sociedade, e que: “Para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas nos sistemas de ensino, o Movimento Negro tem elaborado propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais”. (LIMA, 2004, p. 29).

Sobre a atuação do Movimento Negro na área educativa, Lima (2018), aponta exemplo de uma “Pedagogia Interétnica” proposta pelo MN baiano na segunda metade do século XX que se estruturava a partir do uso de ‘procedimentos e métodos’ que consideravam os seguintes fundamentos:

-Psicológico – estudar os complexos de inferioridade da pessoa negra, o de superioridade da pessoa branca e o processo de autorrejeição do negro [...] visando à mudança de atitudes preconceituosas contra o negro em nossa sociedade;

-Histórico – investiga as raízes históricas do processo racial e os fatores que levaram esse ou aquele grupo étnico a se desenvolver mais do que outro, além de propor uma revisão crítica da historiografia do negro brasileiro;

-Sociológico – estuda a situação socioeconômica do negro em nossa sociedade, investigando as causas histórico-sociológicas que determinam a sua marginalização na estrutura social estabelecida;

-Axiológica – discute a dominação a partir da imposição de valores estéticos, filosóficos e religiosos de um povo sobre outro, [...] para corrigir essas distorções provocadas pela dominação dos valores ocidentais sobre os demais grupos étnicos do país e do mundo;

-Antropológico – analisa as teorias pseudocientíficas de superioridade racial, desmistificando-as de acordo com as pesquisas da Antropologia atual. (LIMA, 2018, p. 234).

Ribeiro (2014), também foca na importância de uma pedagogia interétnica para lidar com os conflitos e oferecer novas perspectivas de um ensino público verdadeiramente democrático. Diz ela que:

Apesar dos profundos conflitos, de maneira positiva é possível enfatizar a educação étnico-racial como importante alavanca para a inserção social, esta contém em linhas gerais as perspectivas de recuperação do ensino público, democratização em todos os níveis, destinação orçamentária específica; e, também, ensino da história da África, revisão do livro didático, garantia de pedagogia interétnica, inter-racial e não sexista, entre outros. (RIBEIRO, 2014, p. 118).

Devemos registrar que a ex-ministra estava falando de um contexto em que o Brasil passou por um momento do avanço das pautas do Movimento Negro como a aprovação de várias leis e estatutos que correspondiam a uma boa parte dessas reivindicações históricas, entre elas a criação da UNILAB, das quais já falamos em item anterior deste capítulo.

Entre 2003 e 2016, atendendo a demandas históricas do movimento negro nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), o Brasil vivenciou um período em que grupos específicos viram florescer em nossa sociedade várias manifestações emancipatórias que davam sinal de que este país estava caminhando para um processo de descolonização curricular do conhecimento.⁶²

Na segunda metade do século XX, no tocante à problemática do negro, o Ceará enfrentava uma luta contra a histórica negação da existência de populações negras em seu espaço territorial. (SOUSA, 2006). A historiografia cearense daquele momento tentou de todas as for-

⁶² Após o Impeachment (golpe) de 2016, parece que estamos retrocedendo no caminho de uma educação decolonial e assistimos a uma guinada à recolonização do nosso saber, um dos sinais deste retrocesso são os projetos conhecidos que tramitam na Câmara Federal e no Senado chamados de “Escola Sem Partido” (GOMES, 2019). Desse processo, falaremos mais adiante.

mas introjetar no imaginário social que os poucos negros que por aqui passaram haviam desaparecido no processo de miscigenação com o indígena e com outros descendentes de europeus. (FARIAS, 2018; FUNES, 2002). Contrariando as elites dominantes, a presença significativa de populações negras na sociedade cearense, a descoberta de vários remanescentes de quilombos em várias partes do Estado, força um processo de reconstrução da história do negro que para cá foi trazido, veio, ficou e ajudou a construir social, cultural e economicamente a “Terra da Luz”. (CUNHA JÚNIOR et al., 2011). As comunidades quilombolas hoje registradas demonstram como essa perspectiva estava tentando esconder, pelo discurso, a sua existência. (RATTS, 2011).

Hoje ainda há uma confusão quando se trata da expressão “quilombolas”. Para o senso comum, só negros fugiam ou decidiam morar em quilombos. Contudo, esses espaços abrigavam não só escravizados fugidos dos castigos dos escravizadores, mas também, libertos, indígenas e outros empobrecidos (SILVA, 2012). Uma das primeiras atitudes dos negros em movimento no Brasil e no Ceará não foi diferente, seria a resistência na formação de quilombos. E a existência de dezenas de comunidades quilombolas nesse estado confirma o que estamos dizendo.⁶³

Os movimentos negros no território cearense nunca deixaram de questionar a imposição ideológica em torno desse silenciamento das populações negras e indígenas. Pesquisas recentes demonstram como há uma subnotificação dessas populações, exatamente por conta da perspectiva negacionista. De acordo com o antropólogo Alex Ratts (2011):

A realização do ‘Seminário: *Negrada Negada: o negro no Ceará*’, entre os dias 13 e 15 de maio de 1992 na Universidade Federal do Ceará (UFC) onde foi exibida ‘uma lista de comunidades negras rurais cearenses’ é a evidência de que no imaginário popular e até em meios acadêmicos corria a ideia de que realmente não havia negros no Ceará e de que os poucos negros que passaram por aqui antes da abolição foram vendidos para as regiões açucareiras e cafeeiras ou haviam se misturado aos indígenas. (RATTS, 2011, p. 20).

E continua:

Ao longo de duas décadas, várias organizações do movimento negro têm apontado a existência de comunidades negras em 51 municípios, chegando a cerca de 140 localidades. Todas as áreas do Estado têm localidades negras. [...] Desde 2004 a Fundação Cultural Palmares certificou 25 ‘Comunidades remanescentes de quilombolas’. (RATTS, 2011, p. 31).

⁶³ Comunidades remanescentes de quilombos são grupos étnico-raciais com ancestralidade negra ligadas à histórica resistência contra a escravidão. De acordo com Antônio Geovane da Silva Ferreira, Francisca Marleide do Nascimento, Tatiana Ramalho da Silva (2020), o Brasil possui atualmente 3.386 comunidades quilombolas dentre essas 87 estão situadas no Ceará.

Devido a histórica negação da comunidade negra e indígena na “Terra da luz”, percebemos uma dificuldade de propor pedagogias de intervenção no sistema educacional a exemplo da Bahia e Rio de Janeiro. (LIMA, 2004; 2018). Por outro lado, expressões das Africanidades não faltam em nosso território como as Congadas, Maracatus muito comuns nos carnavais cearenses, principalmente na capital, Fortaleza. Dezenas de terreiros de Umbanda, Candomblé e Macumba se espalham por todo o território desse estado. (CUNHA JÚNIOR, 2011). Apesar de toda essa presença, ainda é comum, até mesmo entre educadores, a conviência com as ideias de um passado que se mantém presente no imaginário.

De acordo com Cunha Júnior (2011), em estudo realizado no ano de 2007, quatro anos após a aprovação da Lei 10.639/03, no município de Maracanaú-CE que pretendia catalogar práticas educativas voltadas para a implementação da referida lei no estado do Ceará, foram surpreendidos, de certa forma, com as respostas dos diretores e professores entrevistados. Afirmações de “que no Ceará não tinha negros, que não existia cultura negra no Ceará eram veementes e reveladoras de diversos problemas de ordem política no campo das relações sociais e de poder”. (CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 116). Isso demonstra como a negação continua a fazer parte do ideal das elites dominantes que se mantêm apegadas às políticas de branqueamento que foram adotadas no início do século XX como já dissemos.

Dessa forma, o papel da educação em sentido geral, passa a ser questionado e, as escolas começam a ser cobradas para exercer sua função de educar para a diversidade como manda a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o próprio Parecer 03/2004 já citados neste capítulo. Na visão de Cunha Júnior e Ribeiro (2011):

No âmbito das representações há uma reprodução dos conceitos construídos e disseminados pelo grupo-étnico dominante. Essa reprodução contribui para a valorização e o respeito deste grupo, em detrimento dos demais. A escola, desta forma, não contribui para a construção da identidade negra, mas para a sua diluição e estigmatização. (CUNHA JÚNIOR; RIBEIRO, 2011, p. 179).

No contexto cearense, a crítica acima exposta se demonstra justa, visto que em algumas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs,⁶⁴ não ofereceram formações para os professores sobre a Lei 10.639/03. De forma geral, os professores só ouviram falar da lei ou leram individualmente, mas não foram capacitados para aplicar em sala de aula como atestam nossos entrevistados. Na CREDE 08, especificamente, ocorreu uma capacitação

⁶⁴ Essas Coordenadorias Regionais de Educação funcionam como uma extensão da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC. Seu papel principal é fazer o acompanhamento dos diversos aspectos relativos à educação e ser mediadora das ações propostas por esta secretaria.

oferecida pela SEDUC-CE com um grupo reduzido de professores que deveriam posteriormente agir como multiplicadores para todos os treze municípios que compõem essa coordenação, mas na prática, isso não aconteceu até os dias atuais. (NOGUEIRA, 2018). Parece-me que a força do imaginário negacionista ainda é muito forte e a discussão em torno do assunto se torna muito importante e urgente. E pelo visto, o Ceará tem um grande caminho a percorrer. À vista disso é bom salientar que existe no Ceará a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional-CODIN ligada à SEDUC-CE que tem promovido algumas ações/formações que vão ao encontro das demandas dos movimentos sociais quilombolas existentes no Ceará, principalmente quando, por força das mobilizações dos remanescentes de quilombos foi criada *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* através da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, contudo, essas formações são voltadas para as cidades onde existem antigos quilombos não atingindo a população negra cearense como um todo.⁶⁵

Não adianta oferecer cotas para “afrocearences” sem abrir espaço em salas de aula para expor sua história e suas manifestações culturais; absorve-se a pessoa na escola, não o negro em sua identidade ontológica. Não temos dúvidas dos avanços já alcançados e dos passos dados pelos movimentos negros no Brasil e no Ceará, das “pegadas” que marcaram e seguem deixando sinais de que o caminho para uma educação antirracista deve continuar sendo construído e reconstruído constantemente, pois aqueles que se acham donos do terreno continuam tentando apagar esses rastros para impedir que sejam seguidos.

Já falamos anteriormente que nosso sistema educacional e curricular é fortemente marcado pela “colonialidade do poder”, uma força ideológica que impôs e continua impondo os parâmetros epistemológicos eurocentrados e dificultando, de forma geral, a introdução de propostas pedagógicas decoloniais capazes de construir uma educação emancipatória da diversidade, principalmente em países que foram vítimas da colonização e escravização criminosa. Em estudo recente, Nilma Lino Gomes (2019) assevera que:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da

⁶⁵ Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em: 07 out. 2021. Para saber mais sobre as escolas quilombolas no Ceará ver: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2017/01/dados_quilombola.pdf. Acesso em: 07 out. 2021. Sobre a CODIN da SEDUC-CE consultar: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-diversidade-e-inclusao-educacional-codin/>. Acesso em: 07 out. 2021. Sobre as recentes formações realizadas pela CODIN ver: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/09/20/encontro-regional-definira-orientacoes-para-projetos-de-escolas-quilombolas/>. Acesso em: 07 out. 2021.

educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2019, p. 227).

A forma como a colonialidade se impõe nos currículos brasileiro e cearense demonstra o poder que uma epistemologia eurocêntrica pode exercer na formação histórica, social e cultural de uma nação. As fronteiras curriculares não têm limites. Atuando na formação dos indivíduos de forma objetiva e subjetiva, ideias se transformam em discursos e discursos em práticas que passam a fazer parte do imaginário cotidiano das pessoas com consequências que se refletem, de modo especial, nas relações interétnicas e raciais. Ana Célia da Silva (1995), afirma que:

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. [...] Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom, o que é mal, o que é belo, o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas. (SILVA, 1995, p. 136 *Apud* GOMES, 2019, p. 127-128).

Como podemos perceber, o currículo é uma ferramenta muito disputada, se assemelha mesmo a uma arma por ser capaz de a médio e longo prazo, provocar “estragos” significativos na formação intelectual e na vida cotidiana de grupos sociais específicos. No Brasil e no Ceará esses danos materiais e imateriais foram sofridos pelas populações negras e indígenas, de forma que, de maneira geral foram eliminados da formação histórico-cultural do país. Ainda de acordo com Gomes (2019), há um forte movimento para recolonizar os currículos brasileiros desde 2016 quando os caminhos apontavam para uma lenta, mas contínua descolonização dos sistemas educacionais. Entre os vários exemplos de recolonização do ensino e dos parâmetros curriculares, são apontados, o Programa Escola Sem Partido pleiteado por grupos de extrema direita que tentam mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), a Reforma do Ensino Médio Brasileiro, aprovada em 2017 e por fim, “a retirada da palavra gênero do texto do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais, Municipais e Distrito Federal de Educação”. (GOMES, 2019, p. 229-230).

No decorrer deste capítulo podemos notar a forte influência dos Movimentos Negros em todo território nacional, incluindo o Ceará, bem como as disputas em torno de propostas pedagógicas e da proposição de uma pedagogia decolonial que possa enfrentar as imposições

epistémicas do pensamento eurocêntrico que está sendo combatido pelos grupos sociais em movimento. Nosso olhar produz discursos que podem ser libertadores e instrumentos de uma educação mais inclusiva, verdadeiramente democrática e antirracista. E em Itapiúna, como é a percepção do racismo nas escolas de ensino médio? Como os professores entendem esses processos? Essas indagações serão discutidas e analisadas metodologicamente no próximo capítulo.

3 AS PERCEPÇÕES DO RACISMO ANTINEGRO NO ENSINO MÉDIO EM ITAPIÚNA

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s).

Eni Puccinelli Orlandi

O lugar em que as ações das pessoas se expressam de forma objetiva é de onde as ciências humanas devem retirar a matéria-prima das suas investigações. É óbvio que essa objetividade está imbuída de aspectos subjetivos que compõem o imaginário social de cada momento histórico; as mentalidades que poucos ousam problematizar, dada a forma como foi sendo estruturada ao longo do tempo é um exemplo disso. O racismo antinegro apoiado por teorias pseudocientíficas (DIWAN, 2020; MOTA, 2003), é uma dessas subjetividades que se emaranhou de tal forma no tecido social brasileiro que suas consequências são muito objetivas na vida concreta das populações negras e brancas desse país e sua sobrevivência até os dias atuais é fruto dos silêncios historicamente impostos nos meios científicos e acadêmicos e na omissão da grande maioria dos agentes multiplicadores dos saberes que preferem não tocar no assunto para não provocar fissuras numa realidade aparentemente harmônica na visão das elites brancas que se esforçam para não ver as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Perceber o racismo antinegro no Ensino Médio passa pelo rompimento do silêncio em torno da identificação racial dos jovens que se encontram nessa modalidade e por uma melhor formação do corpo docente que deve ter segurança na hora de tratar das questões raciais em sala de aula evitando as omissões que tanto contribuem para dificultar a autoidentificação dos estudantes, principalmente, negros. O processo de identificação no que diz respeito ao pertencimento racial pode ser por vezes doloroso na medida em que exige que se faça uma autorreflexão sobre a condição de hospedeiro daquilo que te oprime, no nosso caso, o racismo da instituição escolar que reflete a sociedade em que está inserida. (FREIRE, 2011). À vista disso precisamos construir uma escola onde as iniciativas, necessariamente coletivas, contribuam para a construção de uma “pedagogia que faça da opressão [racista] e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. (FREIRE, 2011, p. 43). Por isso o processo de autorreconhecimento como pessoa negra nesse estágio do Ensino Básico passa pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico – PPP que seja capaz de auxiliar o jovem negro e negra a

quebrar a dualidade que desde a Educação Infantil o forçou a parecer cada vez mais com o opressor racista. “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de uma pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo”. (FREIRE, 2011, p. 43). Isso não significa dizer que as vítimas do racismo no Ensino Médio não saibam o que os torna alvos de piadas e outras agressões contudo, “o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos [o racismo é uma forma de opressão], se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora”. (FREIRE, 2011, p. 44).

Um dos indícios dessa “imersão” da qual Paulo Freire fala foi notado por nós na fala de um de nossos colaboradores ao afirmar que estudantes visivelmente negros se negavam a identificar-se como pretos ou pardos durante a inscrição para o ENEM. “A dificuldade... a gente fazendo a inscrição de alguns alunos para o ENEM, ... alunos assim... que você [...], visualmente, você... mas na hora de se identificar, ele não se identificava como preto ou pardo. Ele não se reconhecia como... foram várias situações”. (MARCOS, 2021).⁶⁶

Outros dois colaboradores relatam nunca terem presenciado casos de racismo em suas salas de aulas. Isto posto, podemos inferir que, ao chegar ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o jovem negro traz uma carga de silêncios forçados e forjados tanto no lar com na própria escola como aponta Cavalleiro (2018).

Da Educação Infantil até o final do Fundamental II o futuro estudante do Ensino Médio passa por um processo de quase lavagem cerebral ao ser, de certa forma, desencorajado a não questionar ou levado a calar-se diante de insultos racistas por parte dos colegas para demonstrar docilidade e educação, se portando como um menino “bonzinho apesar de ser negro”. Engole as humilhações de forma a passar despercebido, na ilusão de não ser mais incomodado. Essa condição talvez explique a afirmação de alguns dos nossos colaboradores – professores do Ensino Médio da área de Humanidades – de que nunca presenciaram conflitos de cunho racial, nem em sala de aula, nem no espaço da escola como um todo. Sem termos a pretensão de subestimar a percepção dos professores, mas em um Estado como o Ceará onde a presença do negro foi negada sistematicamente e o silêncio em torno dos sofrimentos e do protagonismo dos afrocearences é uma marca do racismo estrutural neste território, não é incomum que palavras estejam sempre “carregadas de silêncio(s)”. (ORLANDI, 2007, p. 102).

Os professores também são (des)educados para o silêncio no que diz respeito às questões étnico-raciais. As universidades, em sua grande maioria, não prepararam nem preparam

⁶⁶ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

seus acadêmicos para um ensino baseado na pluriversidade que é característica da humanidade, para múltiplas concepções de mundo. Já afirmamos no capítulo 2 que a negação do racismo no Ceará ainda é uma problemática que gera muitos debates. Alguns professores e outros formadores de opinião ainda insistem na tese de que no Ceará não existem negros nem indígenas, por isso não haveria racismo. Entre os nossos colaboradores há uma reclamação contundente sobre a falta de conteúdos ligados à temática étnico-racial nos currículos de História e Filosofia na época em que se graduaram; mesmo na pós-graduação – entrevistamos três historiadores e um filósofo, entre eles, três Especialistas *lato-sensu* e um Mestre em Educação – não tiveram contato nenhum com disciplinas que abordassem o assunto em tela a não ser de forma muito pontual. Dessa maneira, podemos notar como o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira fica comprometido.

Não podemos negar que a desvalorização do professor de Ensino Médio é um fator que contribui para desencorajar a busca de formação continuada. A longa carga horária de trabalho em sala de aula e em casa dificulta a preparação de grande parte do professorado para buscarem um Mestrado ou um Doutorado acadêmicos, por exemplo. Para termos uma ideia, dos 31 professores em dezembro de 2020 da Escola Franklin Távora, 16 são temporários. Dentre os nossos entrevistados, 2 são temporários. Um deles deixa nítido quando diz: “Infelizmente, ainda sou temporário por conta da disponibilidade, também, de estudar. Dar aulas toma muito o tempo da gente”. (CARLOS, 2021)⁶⁷. Para uma larga parcela desses profissionais a única fonte de leituras são os livros didáticos, que também não oferecem conteúdos sistematizados sobre as influências africanas na nossa formação cultural. Muitas dessas poucas informações se restringem a alguns “boxezinhos” no livro de História como relata um dos entrevistados para esta pesquisa.

Moaci Alves Carneiro (2016), alerta para o fato de que a baixa qualificação dos professores do Ensino Médio somada aos baixos salários tem transformado as salas de aulas, que deveriam ser espaços onde todos fossem abarcados com suas vidas e seus valores, tem se transformado em jaulas bitoladoras de culturas e comportamentos. “Na verdade ou a sala de aula do Ensino Médio é um lugar onde caibam todos, onde caiba cada aluno com sua vida, seu mundo e seus projetos, ou, então, não é uma sala de aula, e sim uma jaula”. (CARNEIRO, 2016, p. 137).

A Escola de Ensino Médio Franklin Távora situada na sede do município de Itapiúna, Ceará não possui ferramentas documentais para a identificação étnico-racial de seus estudantes, contudo, é possível perceber visualmente que seu público se caracteriza, em sua grande maioria,

⁶⁷ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

por fenótipos negros e pertencentes às classes menos abastadas da região. Essa característica exige um projeto pedagógico capaz de colaborar no fortalecimento da luta contra as desigualdades que têm forte cunho racial aqui também. De acordo com o Projeto Político Pedagógico-PPP atualizado pela última vez em 2016, as famílias, na maior parte das vezes, “sobrevivem às custas de bolsas de alimentos, apoios sociais e investimentos do Governo Federal aos pequenos investidores”. Em anos de estiagem, as chamadas secas, “além da falta de emprego e renda, vive-se de ajudas do setor público e das aposentadorias que atraem para próximo dos idosos grupos numerosos de dependentes da fome”. (PPP, 2016, p. 8). É sob essa conjuntura que ainda hoje essa escola sobrevive.

Dessa maneira, mesmo que essa conjuntura seja, em parte, condicionante para as ações dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, cabe questionar, a que se deve o total silêncio da problemática étnico-racial na Escola Franklin Távora, mesmo depois de quase duas décadas de aprovação da Lei 10.639/03? O racismo institucional seria suficiente para explicar os silêncios e omissões presentes nos documentos político-administrativos e no cotidiano da escola? Como as práticas docentes refletem o racismo antinegro no ambiente escolar?

O presente capítulo objetiva contextualizar o município de Itapiúna/CE, espaço onde se deu a investigação; problematizaremos o silêncio étnico-racial em um documento político-administrativo da escola em tela e buscaremos identificar como o racismo antinegro contribui para uma prática docente permeada por silêncios e omissões.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E HUMANOS DO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA.

O município de Itapiúna se encontra na microrregião do Maciço de Baturité. A região carrega o nome do município que lhe deu origem. Conquanto haja divergências quanto à origem do nome Baturité, o que se sabe é que seu significado vem de *ibi-tira-eté* que quer dizer Serra Por Excelência ou Serra Verdadeira. Ainda pode ser *batiété* que significaria *Sair Água Boa* fazendo referência às várias fontes de águas cristalinas. Isso demonstra que não há um consenso quanto ao topônimo de origem indígena. Sua fundação data da primeira metade do século XVIII, precisamente do ano de 1746, por solicitação dos colonos Inácio Moreira Barros e André Moreira de Moura que concederam ao Capitão-Mor João de Teive Barreto, uma sesmaria com limites que abrangiam o centro geográfico por onde se iniciariam os futuros povoamentos.⁶⁸

⁶⁸ Sobre a história antiga de Baturité consultar, LEAL, Vinícius Barros. Conquista e povoamento do Maciço de Baturité. **Revista do Instituto do Ceará**, 1972. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1972/1972-ConquistaPovoamentoMacicoBaturite.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

De acordo com a divisão administrativa do Estado do Ceará, o município de Itapiúna pertence à microrregião denominada de Maciço de Baturité, compreendendo treze municípios, dentre os quais 05 (cinco) se localizam no chamado Maciço Alto, a região serrana propriamente dita enquanto os outros 07 (sete) fazem parte do Maciço Baixo, também conhecido como sertão. Entre os municípios serranos se encontram: Aratuba, Guarimiranga, Mulungu, Pacoti e Palmácia. No Maciço Baixo ou sertão estão, Acarape, Aracoiaíba, Capistrano, Baturité, Barreira, Itapiúna, Ocara e Redenção. Todos esses foram distritos de Baturité que aos poucos foram se emancipando por conta do desenvolvimento econômico ou por interesses das elites locais para melhor controlar seus redutos políticos. (LEAL, 2012).

Com uma área territorial de 3.707,26Km², e uma população estimada em 230.523 habitantes distribuídos em 13 municípios, conforme dados do Instituto Geográfico de Geografia e Estatística-IBGE no censo demográfico de 2010⁶⁹, sabe-se que essa região foi habitada por populações indígenas como os Kanyndé e Jenipapo⁷⁰. A existência de terras quilombolas na Serra do Evaristo sinaliza a presença negra nessa região, carecendo mais pesquisas no tocante a existência de outros territórios com características semelhantes⁷¹.

A região do Maciço de Baturité situa-se próxima de Fortaleza, capital do Ceará, tendo como principais rodovias de acesso as CE – 060 (sentido Pacatuba – Baturité), CE – 065 (Maranguape – Palmácia) e CE – 356. De temperatura amena, principalmente nas cidades do chamado Maciço Alto, situadas na região de barlavento com belas paisagens do que restou da Mata Atlântica nesse Estado. Economicamente é uma área dependente do cultivo de hortifrutigranjeiros e da exploração de atividades ligadas ao turismo nas cidades serranas além da exploração da agricultura de subsistência nos treze municípios. O comércio tem características de médio e pequeno porte. Os funcionários públicos e pensionistas do Instituto Nacional de Seguridade Social INSS são outra fonte de renda em todos os municípios. A atividade industrial é quase irrelevante no percentual total da economia regional apesar da proximidade com a capital, Fortaleza. A instalação de um contingente industrial seria de grande valor para incrementar a oferta de emprego e renda para as populações locais.

⁶⁹Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2017/05/Maci%C3%A7o-de-Baturit%C3%A9.pdf>; Acesso em: 07 set. 2021.

⁷⁰Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/baturite/historico>; Acesso em: 07 set. 2021.

⁷¹Disponível em: <https://cpisp.org.br/serra-do-evaristo/>; Acesso em: 07 de set. de 2021. Para saber mais sobre o Quilombo Serra do Evaristo ler: GOMES, Aldanízio Soares. Quilombo e educação: diálogos e interlocuções na Escola e Comunidade quilombola da Serra do Evaristo Baturité/Ce. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/370/1/Aldanizio%20Soares%20Gomes.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

Baturité é considerada a “princesinha” do maciço. Tal epíteto se deve a uma maior quantidade e relativa qualidade dos serviços oferecidos aos habitantes da região. Ela conta com instituições de nível estadual e federal que as outras cidades não possuem tais como: o Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, a Receita Federal, uma agência da Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste, Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE/CE, Sistema Nacional de Emprego – SINE, Instituto de Desenvolvimento do Trabalho – IDT, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 08, entre outros serviços.

Maria das Graças de Araújo (2010), confirma que as estruturas sociais da Baturité não são muito diferentes do resto do Brasil e do Ceará, com acentuadas desigualdades sociais que atingem grande parte da população que se queda privada de muitas das atividades culturais típicas da região, como os Festivais de Jazz que acontecem em Guaramiranga onde ocorre também o Festival Nordestino de Teatro, de gastronomia, de vinhos, entre outros que são frequentados apenas por uma elite externa e interna. A concentração de renda nas mãos de poucos ainda é marcante.

Os aspectos culturais apontam a grande riqueza e variedade da região, pois existem manifestações diversas em cada cidade. Assim, além dos já citados festivais de teatro, de jazz e blues, de gastronomia e de vinho em Guaramiranga, há também, as festas das flores e do alho em Aratuba, as festas dos padroeiros em cada cidade, a festa das almas em Ocara, o festival de flores do Pacoti, os museus de Baturité e Aracoiaba. Há ainda a Estação de Trem de Baturité, as feiras culturais desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental e médio em todos os municípios, os reisados, as bandas de músicas, os acervos bibliográficos, dentro outras manifestações. (ARAÚJO, 2010, p. 22-23).

Podemos perceber que essa riqueza cultural da qual fala Araújo, (2010) é importante para as populações locais. Contudo, onde ficam as manifestações da cultura negra nesses municípios? O silêncio é notável e símbolo de grande intolerância e preconceito alimentado pelas concepções negativas sobre o continente africano.

A predominância das religiões cristãs como o catolicismo e igrejas evangélicas das mais diversas denominações tem dificultado as poucas expressões das religiões de matriz africana como Umbanda, Candomblé e Macumba. Muitos praticantes não têm coragem de se expor com medo do violento preconceito e de sofrer represálias.⁷² Essa invisibilidade forçada provocada

⁷² Temos conhecimento da existência durante os anos de 1990 e 2000 de uma senhora moradora do Distrito itaipunense de Caio Prado que praticava rituais sincréticos de Umbanda, Candomblé e Macumba em um quarto de sua casa situada na periferia do perímetro urbano desse distrito. Estivemos presentes em um desses momentos alguns anos atrás durante uma visita em que acompanhamos um de seus netos nosso amigo ainda hoje. Recordamos que durante a cerimônia sua voz e performance estavam muito diferentes da que conversou com a gente depois do fim do trabalho. Sabemos também que essa senhora sofria muito preconceito na zona urbana desse distrito, por isso morava nos arredores. Particularmente, não ficamos assustados, mas com muita curiosidade apesar de não termos tido mais oportunidades de voltarmos lá. A própria família evitava levar amigos lá em sua casa.

pelo racismo antinegro precisa ser questionada para que haja uma mudança no imaginário dessas populações. “Problematizar o imaginário construído sobre as religiões de matriz africana importa pelo questionamento de sua invisibilidade e pela falta de uma reflexão crítica sobre a dinâmica da civilização”. (LIMA; CÓ, 2018, p. 144).

O acompanhamento educacional das redes pública e privada da região é feito pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 08 funcionando como uma extensão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Entre suas atribuições tem o papel de acompanhar os diversos aspectos concernentes à educação e mediar as ações sugeridas por essa secretaria. (ARAÚJO, 2010). Em cada município existem escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para o atendimento da população em idade escolar. A iniciativa de Estado e prefeituras é predominante no que concerna a oferta de vagas nos níveis de ensino.

No que diz respeito à educação superior é nítida a carência de investimentos públicos nessa modalidade. Além do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE com sede na cidade de Baturité, temos a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, com sede em Redenção, primeira cidade do Brasil a dar início ao processo de abolição dos escravizados já em 1883. (GOMES, 2021).

De acordo com Maria das Graças de Araújo (2010), visando atender a demanda de ensino superior para todos os municípios da região, foi criado na década de 1990 o Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité – IMBA, vinculado à Universidade Estadual do Ceará – UECE. Todos os prefeitos municipais do maciço ajudariam pagando uma quantia em dinheiro público para a manutenção desse instituto. Contudo, a iniciativa logo acabou por falta de vontade política. A demanda por ensino superior na região é suprida na maioria das vezes pela iniciativa privada.

A Escola Franklin Távora⁷³ criada em 30 de outubro de 1975 para atender a demanda dos ensinos fundamental e médio era formada basicamente por um quadro de professores vindos de outros municípios devido a inexistência de um professorado graduado e apto para lecionar no Ensino Médio. O próprio pesquisador que vos fala, durante todo o ensino médio, das treze disciplinas que cursou durante os três anos, só teve dois professores nativos da cidade. Foram duas professoras, uma formada em Filosofia em Fortaleza que dava aulas de Português e Sociologia e outra formada na modalidade semipresencial em Matemática no município de

⁷³ O nome da escola se deve ao escritor baturiteense João Franklin da Silveira Távora (1842-1888). Foi membro da Academia Brasileira de Letras-ABL. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/franklin-tavora/biografia>. Acesso em: 07 out. 2021.

Sobral que lecionava Biologia e Ensino Religioso. Por aí podemos perceber o tamanho da carência de professores qualificados para essa modalidade de ensino no município de Itapiúna. É óbvio que esse contexto não justifica tamanho silêncio sobre as negritudes itapiunenses.

A partir de agora discorreremos sobre o município que foi palco desta pesquisa, Itapiúna.⁷⁴ O conceito de município assim como o de cidade passou por várias transformações no decorrer da história. No Brasil com a Constituição Federal de 1988, essa passa a ser um ente federativo que partilha competências comuns com a União, estados e distrito federal e também podem legislar em assuntos de interesse local. (ARAÚJO, 2010).

Não obstante, os municípios atualmente gozam de autonomia política, inclusive podendo elaborar a sua Lei Orgânica. Além disso, o montante de seus recursos financeiros torna-se maior, na medida em que participa mais da partilha dos impostos federais e estaduais. Isso gera conseqüentemente melhores condições financeiras, que sendo bem administradas são capazes de oferecer os serviços básicos à população local. (ARAÚJO, 2010, p. 26).

As cidades são uma invenção da humanidade que geralmente têm sua formação condicionada a fatores geográficos como rios, lagos, grandes feiras ou entrepostos de comércio, entre outros. A urbe itapiunense não fugiu a essa condição. Sua origem se dará a partir das margens do que nós conhecemos hoje como Rio Castro a partir de uma fazenda que tinha sua sede nas margens desse mesmo rio que, apesar de intermitente, era fonte de onde se podia tirar água e cultivar rações e outras culturas alimentícias para consumo animal e humano. Essa condição de fertilidade vai ser um agente impulsionador do desenvolvimento desse lugar.

Para entendermos melhor o contexto em que a Escola Franklin Távora está inserida passaremos a expor algumas das características que se destacam nos pouco mais de sessenta anos desse município, sessenta e quatro (64) anos para sermos mais precisos.

“Da raiz chamou-se de Fazenda Castro. Do Serrote mudou para Itaúna. Hoje o povo clama forte o teu nome. Itapiúna, Itapiúna, Itapiúna”.⁷⁵

Jacques Le Goff e Pierre Nora (1995), preconizavam que a história não é fruto absoluto do que historiadores do passado, positivistas ou providencialistas, construíram, mas, produto de situações vividas, de histórias individuais e coletivas. Por isso falar de Itapiúna enquanto pesquisador nos traz duas situações. Se de um lado nos vemos na obrigação de seguir à risca ao que a teoria historiográfica chamou de objetividade histórica, por outro, somos levados a crer que não existe um objeto que não seja construído à imagem de seu observador que o analisa

⁷⁴ Em Tupi-Guarani significa Ita-pedra, Pi-miúda, Una-preta.

⁷⁵ Fragmento do Hino de Itapiúna composto e musicalizado por Francisco Ednou Gomes e José Ferreira Barros, dois homens negros. José Ferreira Barros era conhecido como Maestro Zé Pretinho.

sempre com os valores do momento em se fala. O passado é reconstruído por uma interpretação que parte do presente. (CERTEAU, 2002).

As inquietações do presente nos levaram a questionar aspectos de um passado que insiste em não ficar para trás. Estamos falando do racismo antinegro, objeto de nossas problematizações na presente pesquisa que envolve Brasil, Ceará e Itapiúna. Talvez conhecendo um pouco da nossa trajetória histórica possamos fazer uma análise mais crítica dos caminhos que nos levaram a essa realidade de negação da pessoa negra. Vale rememorarmos que no Estado do Ceará os descendentes de africanos e indígenas sofreram um processo violento de invisibilidade chagando-se a afirmar que não existiam no nosso território. (CUNHA JÚNIOR, 2011).

Então, como estávamos dizendo, Itapiúna nasceu às margens do Rio Castro. O que era apenas uma grande fazenda sofre uma grande transformação quando, em meados dos anos de 1895 passa por aqui a Estrada de Ferro de Baturité que veio acompanhada pela construção de estações de trens possibilitando um incremento populacional acentuado pois os trens transportavam não só mercadorias, mas pessoas que por vezes acabavam ficando e fazendo morada por aqui. (ARAÚJO, 2010).

Migrantes sazonais com destino a Canindé/CE passavam pela fazenda durante as romarias do padroeiro São Francisco, tido naquele tempo como um grande santo milagroso. Dessa forma o povoado foi se avolumando e passou a se chamar Itaúna, “nome dado pelos holandeses que construíram a ferrovia de Baturité, aproximadamente em 1910”. (ARAÚJO, 2010, p. 29). Itaúna, significa na língua Tupi-Guarani, Pedra-Preta. Posteriormente constataram a existência de um município em Minas Gerais com o mesmo nome e então o povoado passou a se chamar Itapiúna, que na língua nativa Pedra Miúda Preta ou Ita-pedra, Pi-miúda, Una-preta.

Na realidade esse mineral existe em grande quantidade nestas terras assim como outras pedras semipreciosas como o quartzo rosa, numa localidade itapiunense denominada Minas. A categoria de distrito foi alcançada em 1892 pelo decreto estadual nº 8, de 10 de março, ficando subordinado ao município de Baturité. Sua emancipação política ocorre no dia 20 de maio de 1957 pela Lei Estadual nº 3599 e sua instalação acontece no dia 24 de junho do mesmo ano, dia em que se comemora o aniversário da cidade.

Os limites geográficos de Itapiúna se dão com os seguintes municípios: ao norte – Capistrano e Aratuba; ao sul – Choró e Quixadá; ao leste – Quixadá, Ibareta, Baturité, Aracoiaba e Capistrano e a oeste – Canindé e Choró. Com uma extensão territorial de 593,231Km², é

o terceiro maior município do Maciço de Baturité⁷⁶, ficando atrás apenas de Ocara⁷⁷ com 763,075Km² e Aracoiaba⁷⁸ com 643,988Km², respectivamente.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no último censo de 2010, o município tinha uma população de 18.626 (dezoito mil e seiscentos e vinte e seis) habitantes, contudo, numa estimativa do próprio IBGE para 2021 esse contingente hoje seria de 20.653 (vinte mil e seiscentos e cinquenta e três) habitantes. Os dados revelam que se trata de um território de pequeno porte com uma densidade demográfica de 31,64 hab./km². Esse contingente populacional se divide entre a sede municipal e os três distritos, a saber, Caio Prado, Itans e Palmatória e também entre as várias localidades que formam a área total de Itapiúna com destaque para uma maior concentração de pessoas nas áreas urbanas o que reflete o fenômeno de urbanização ocorrido no Brasil e no mundo nas últimas décadas.

Economicamente se destacam as atividades de cunho agrícola de subsistência e pecuária, um comércio de pequeno e médio porte e algumas atividades manufatureiras principalmente no ramo têxtil, com o que chamamos aqui de facções, para a confecção de roupas. A construção do Açude Castro em 1996 tem possibilitado atividades de piscicultura. Desse modo a economia local produziu em 2017 uma receita de R\$ 65.456,74 e um PIB per capita de R\$ 6.523.57. Seu IDH em 2010 era de 0,605 considerado médio. Podemos perceber pelos dados do PIB per capita que poderíamos ter uma situação econômica bem melhor, mas como o índice per capita não reflete a real distribuição de renda, e tendo conhecimento empírico da realidade, inferimos que a concentração de renda é muito alta provocando uma situação de desigualdade socioeconômica acentuada⁷⁹. Isso tem contribuído para o aumento do êxodo rural em que parte das populações de jovens a adultos migram de forma sazonal ou permanente para os grandes centros urbanos do Sudeste e mesmo para Fortaleza, capital do Ceará em busca de melhores condições de vida provocando o inchaço demográfico e nem sempre melhorando as suas condições humanas. “Assim, na zona rural, as atividades da agricultura e pecuária ficam basicamente a cargo de pessoas mais idosas, muitas delas inclusive já aposentadas e/ou pensionistas do Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS”. (ARAÚJO, 2010, p. 20).

Culturalmente falando temos diversas manifestações da cultura popular tradicional e moderna tais como o reisado, o bumba-meu-boi, as quadrilhas juninas, festas dançantes, prin-

⁷⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itapiuna/panorama>. Acesso em: 08 set. 2021.

⁷⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ocara/panorama>. Acesso em: 08 set. 2021.

⁷⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aracoiaba/panorama>. Acesso em: 08 set. 2021.

⁷⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itapiuna/panorama>. Acesso em: 08 set. 2021.

principalmente nos festejos dos santos padroeiros católicos, religiosidade predominante no município. Não temos informações oficiais sobre terreiros de umbanda ou outras manifestações da cultura afro-brasileira, provavelmente pelo sabido silêncio em torno de tudo que é representação das africanidades brasileiras.

Uma rádio Comunitária promove debates sobre questões econômicas e sociais em seus programas, contudo, a questão racial nunca foi tocada exatamente por talvez se achar que racismo antinegro não existe ou que falar sobre isso provocaria uma reação negativa nas estruturas da sociedade itapiunense. Sabemos que esse silêncio precisa ser questionado em qualquer espaço social e a escola é um dos mais importantes, se não o mais importante lugar para se iniciar um debate sobre essa temática haja vista a total reticência em tratar desse assunto nos documentos político-administrativos da escola pesquisada. Disso trataremos mais adiante com maiores detalhes.

No que tange à história política local, vale lembrar que o município em tela ainda é bastante jovem, por isso carrega resquícios, bem sólidos ainda, de um sistema que marcou a história política nacional entre eles o coronelismo, em que pessoas poderosas economicamente na região, mesmo não tendo patente oficial se autodenominavam coronéis e com essa autoridade social e prestígio impunham seu poder sobre os menos privilegiados desde a época da Primeira República, principalmente nas cidades de médio porte aqui no nordeste. (LEAL, 2012). Tal fenômeno é tão relevante que se percebe ainda na atualidade o quanto a influência dos tidos como “donos do poder” se mantém viva no controle das mentalidades, do imaginário social em pequenos municípios, por exemplo.

Outro fator importante é a forma como se deu a sucessão dos prefeitos, [de Itapiúna] que inicialmente foram cargos ocupados por pessoas do próprio lugar. Não obstante, é oportuno salientar que tais pessoas eram oriundas das famílias economicamente mais favorecidas, evidenciando que tal atividade estava estritamente ligada às questões econômicas, já que seus representantes viveram o eterno jogo da luta pela manutenção do status quo e pela defesa dos seus interesses particulares. (ARAÚJO, 2010, p. 31).

Embora nossa intenção não seja a de debater de forma mais aprofundada a história política local é inegável que a forma como um lugar se organiza politicamente reflete diretamente na maneira como as pessoas são educadas e como se constroem os imaginários em torno de certos assuntos que permeiam a sociedade local. As questões étnico-raciais se incluem nesse modo de pensar. À vista disso passaremos a descrever, de forma sucinta, o percurso de ocupação do cargo de prefeito do município fazendo, sempre que possível, relação com os contextos nacional e estadual de maneira que possamos compreender o que se encontra refletido nos três níveis administrativos e tornar mais visível o cenário político no qual se insere Itapiúna.

José Bezerra Campelo foi o primeiro prefeito de Itapiúna. Mais conhecido como Zequi-nha Campelo natural do município e membro da elite agrária da época. Seu primeiro mandato se deu entre os anos de 1959 a 1962. O contexto político nacional vivia a chamada República Populista com os governos de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart, o Jango. (1961-1964). Nessa época o Ceará era governado por Flávio Marcílio (1958-1959) responsável pela assinatura do decreto que emancipou o município, e em seguida Parsifal Barroso fica no governo de 1959-1963. (FARIAS, 2018). Vale destacar que esse governador é autor de um livro que tem como título “O cearense” no qual indígenas e negros são invisibilizados.⁸⁰

Nesse interim, o Ceará ainda passou por uma grande seca em 1958 que agravou a situação de miséria que assolava o interior do Estado. Programas de assistência foram criados para tentar aliviar a situação dos flagelados, mas tais programas eram acompanhados por práticas sistemáticas de corrupção política. Dessa forma, os “cassacos”⁸¹, como eram chamados os trabalhadores que faziam parte das frentes de emergências, eram quase que obrigados a votarem no candidato do partido que ocupava o poder no período em que durava o trabalho. Os que se comprometiam a votar garantiam o trabalho, já aqueles que negavam o voto eram excluídos das frentes de serviços. (FARIAS, 2018).

As famílias pobres de Itapiúna se viram com sérios problemas durante a seca de 1958, visto que muitos que não conseguiam se alistar nas frentes de serviços no lugar de origem tinham que buscar trabalho em outros municípios como Choró e Baturité. O poder local se demonstrou totalmente incompetente para lidar com os necessitados e atuava como simples executor dos serviços burocráticos alistando os que procuravam vagas de trabalho. (ARAÚJO, 2010).

Valdemar Antunes de Freitas foi o segundo prefeito e governou entre os anos de 1963 a 1966. A continuidade da prática da gestão sucedida se evidencia pelo fato deste pertencer também à mesma elite proprietária de terras. O Brasil vivenciava grande instabilidade política institucional culminando com o Golpe Civil/Militar de 1964 que se iniciava com o cearense Marechal Castelo Branco (1964 – 1967). (NAPOLITANO, 2020). No Ceará, o coronel Virgílio Távora assumia o poder entre 1963 e 1966. Com isso o governo de Virgílio Távora se dividiu em duas etapas, a primeira de forma democrática e a segunda sob a tutela dos militares, mas isso não foi um problema já que seu mandato foi concluído. (FARIAS, 2018). Interessante notar

⁸⁰ BARROSO, Parcifal. **O Cearense**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora e Instituto Myra Eliane, 2017.

⁸¹ Homens empobrecidos das zonas rurais e urbanas que trabalhavam na construção e reforma de pequenos açudes e estradas e pagos pelo governo como meios de sobrevivência.

que nesse contexto falar em questões étnicas e raciais no Brasil era considerado uma subversão e passível de perseguição política e no Ceará não seria diferente. (GOMES, 2015).

Aqueles foram tempos difíceis para o Brasil, apesar de uma grande parcela da população local não os tenha questionado. A sinalização de reabertura política no início dos anos de 1980 possibilitou o surgimento de movimentos sociais vinculados principalmente à Igreja Católica, como as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Tais movimentos promoveram uma série de ações de reivindicação que resultaram em consequências diversas no município de Itapiúna. (ARAÚJO, 2010). Nesse contexto, ocorreram ocupações de propriedades agrárias improdutivas, uma associação de professores ligada a Associação de Professores Municipais do Interior do Ceará – APROMICE, foi fundada e o Partido dos Trabalhadores – PT foi criado e o cenário local começou a se modificar de forma que, o rumo da política municipal passou a sofrer mudanças, embora ainda parcas.

João Antunes Pereira Filho foi o terceiro prefeito eleito. Mas conhecido como Joãozinho Antunes, ele governou entre os anos de 1967 e 1970. Seu parentesco com o prefeito anterior demonstra a existência de uma prática que é muito semelhante ao sistema oligárquico visto que o poder se mantém nas mãos de um grupo socialmente coeso.

O Brasil passava pelo momento mais duro do Regime Civil/Militar com o governo de Costa e Silva (1967 – 1969). O decreto do Ato Institucional – AI5 em 1968 levou a cassação e prisão de ex-presidentes, ex-governadores e de deputados federais, estaduais, prefeitos e vereadores. (NAPOLITANO, 2020). Plácido Aderaldo Castelo (1966 – 1971) era o governador cearense que fez uma administração questionável e no fim estava quase totalmente isolado pelo seu partido e pelo governo federal. (FARIAS, 2018).

No município, não se percebe grandes mudanças nesse período, parecia haver simplesmente uma continuidade da política que já se praticava anteriormente, sem maiores alardes. É tanto que o quarto prefeito de Itapiúna foi novamente José Bezerra Campelo, de 1971 – 1972, seguido do senhor Valdemar Antunes Freitas (1973 – 1976). Nesse período, o mandato do senhor José Bezerra Campelo durou apenas 02 (dois) anos. (ARAÚJO, 2010, p. 33).

Garrastazu Médici era o presidente nesse momento (1969 – 1974), seguido por Ernesto Geisel (1974 – 1979) dando continuidade à política ditatorial Civil/Militar. Vivíamos o fictício “Milagre econômico” dos anos 70. (NAPOLITANO, 2020). A política dos coronéis se torna uma realidade no Ceará com os governos de César Cals (1971 – 1975), Adauto Bezerra (1975 – 1978) e Virgílio Távora (1979 – 1982). As disputas internas entre os caciques dos partidos por indicações de candidatos a governadores eram constantes. (FARIAS, 2018). Vale ressaltar

que nesse período em Redenção – primeira cidade do Brasil a libertar seus cativos – eram realizados desfiles cívicos em comemoração à libertação dos escravizados, porém, o destino das populações negras foi invisibilizado pela história desse município. Esse contexto favorecia o silenciamento do racismo já que às vítimas da escravidão era negada a própria existência histórica. (GOMES, 2021).

Todavia, nos registros fotográficos dos ‘desfiles alusivos à abolição’ (ocorridos em meados da década de 1970), localizados no acervo do Museu Memorial da Liberdade, é visível identificar afrodescendentes (negros e negras) da cidade representando escravos nas senzalas (alegorizados, puxados por carroças e cavalos) assistidos por alunos (as) e professoras das escolas municipais. (GOMES, 2021, p. 212-213).

Segundo Graça de Araújo (2010), historiadora local:

[...] no período de 1959 a 1976 o município é governado por filhos da terra que ficam se revertendo no poder, comportamento próprio da dinâmica política nos municípios interioranos, ou seja, os famosos conchavos e/ou consensos sutis que não deixam escapar das mãos dos “donatários” do poder, o poder de mando. (ARAÚJO, 2010, p. 33).

O ano de 1970 é um marco histórico na política de Itapiúna, pela primeira vez desde a sua criação, vai ser eleito um prefeito que não é do grupo das famílias que vinham governando o município. José Gonçalves Monteiro, também conhecido como doutor Zé Nilton vem da cidade do Cedro-CE para trabalhar como advogado do município, pois era casado com a filha de um dos grandes fazendeiros do Distrito de Palmatória, essa união o aproximou do então prefeito Valdemar Antunes de Freitas que o indicou para a prefeitura sendo eleito em um primeiro mandato no período de 1977 a 1982. Apesar dessa década ser marcada pelo surgimento de vários movimentos sociais negros no Ceará e no Brasil, entre eles o Movimento Negro Unificado Contra as Discriminação Racial (MNUCDR), criado em 1978 como já tratamos no capítulo 02 desta pesquisa e, o dia 20 de novembro começar a ser comemorado como dia de Zumbi, não percebemos em Itapiúna uma ação que tivesse alguma relação com o antirracismo negro. Como se não existissem negros nesse território.

Doutor Zé Nilton se imortalizou por ter implantado o primeiro Hospital e Maternidade da cidade, o fórum de justiça, um mercado público e o Órgão Municipal de Educação – OME, além de ter, pela primeira vez, nomeado uma pessoa exclusivamente para cuidar da educação, a secretária de educação que vai sistematizar de forma mais organizada as políticas públicas educacionais no município. (ARAÚJO, 2010). No cenário nacional a redemocratização dava sinais de que iria prosperar com uma transição que começou a acontecer durante o último presidente militar João Batista de Oliveira Figueiredo que governou de 1979 a 1985. No Estado

cearense será criado o primeiro o grupo de militantes negros em 1982, o “GRUCON – Grupo de Consciência Negra no Ceará”. (SOUSA, 2006, p. 17).

O Movimento das “Diretas já” estava nas ruas, mas Tancredo Neves seria eleito por voto indireto frustrando o movimento. José Sarney assume o governo como vice, que era, por conta da morte precoce de Tancredo, esse vai governar de 1985 a 1990. Durante seu mandato houve a promulgação da Constituição Federal que conhecemos até hoje, a de 1988. (NAPOLITANO, 2020).

No Ceará o ciclo dos coronéis se encerrava com a eleição de Luís Gonzaga Mota (1983 – 1987) que foi sucedido pelo denominado “governo das mudanças” tendo seu maior representante, o hoje, Senador da República, Tasso Ribeiro Jereissati. (1987 – 1991). (FARIAS. 2018). Itapiúna não ficou fora desse movimento de mudanças e modernizações na forma de fazer política no Ceará e o prefeito José Gonçalves Monteiro indica um médico, também de Cedro-Ce, sua terra natal, para prefeito da cidade. Joaquim Clementino Ferreira, o doutor Joaquim foi eleito e governou para a legislatura de 1983 a 1988. Que indicou José Gonçalves Monteiro para sucedê-lo entre 1989 e 1992 que, por sua vez, indicou o doutor Joaquim mais uma vez para governar o município de 1993 a 1996. Esse jogo de, *passa para mim que eu passo para tu*, não é incomum em cidades do interior do Brasil caracterizando uma verdadeira política oligárquica na qual um grupo de pessoas tenta se perpetuar no poder mesmo não sendo capaz de promover grandes mudanças sociais nos territórios governados.

Segundo a historiadora Graça de Araújo (2010), tal ciclo só foi rompido temporariamente pela eleição do então deputado, Pedro Uchôa de Albuquerque, que renunciou ao mandato de prefeito, passando o cargo para o seu vice, o senhor Raimundo Lopes Júnior, natural de Itapiúna que ficou na prefeitura no período de 1997 a 2000 e foi reeleito para o mandato de 2001 a 2004, quando os clementinos voltam ao poder com a eleição de outro médico irmão de Joaquim Clementino Ferreira, Felisberto Clementino Ferreira, que administrou a cidade de 2005 a 2008 sendo reeleito para um segundo mandato entre 2009 e 2012. Essa década também é marcada pela criação de muitas leis e diretrizes entre elas as de número 10.639/03 e 11.645/08 e o Parecer 003/04 tratados em todo corpo deste texto. À vista disso, o município itapiunense segue com seus silêncios e omissões.

O décimo terceiro prefeito foi Wauston Cavalcante Freitas (2013 – 2016), homem negro que através de uma larga aliança partidária dentre os partidos, o Partido dos Trabalhadores – PT, fez uma administração fraca do ponto de vista político e social. Uma petista, Márcia Farias Costa, assumiu a Secretaria de Educação, mas dentre os vários avanços nessa área não houve

políticas para o incentivo de uma educação para as relações étnico-raciais. O silêncio curricular e pedagógico continua mantido até hoje.

O atual prefeito, Francisco Dário de Oliveira Coelho que está no poder desde 2017 também não tem feito esforço para cumprir o que manda a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/2004 que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É nesse contexto que se encontra a Escola de Ensino Médio Franklin Távora, *locus* da nossa pesquisa e a primeira escola pública de ensino médio do município e onde vivem os três professores e uma professora que colaboraram com o que ora vos apresento.

O cenário demonstrado acima contribuiu para o surgimento de uma inquietação que nos levou a investigar alguns documentos político-administrativos da escola em tela, e da qual somos professor efetivo, dentre eles, o nosso Projeto Político Pedagógico – PPP. E pelo que apontamos anteriormente, a despeito de os anos 2000 terem sido marcados por uma série de conquistas no campo das lutas antirracistas, o que ficou demonstrado nesta investigação é que as questões concernentes à negritude itapiunense ainda estão no “limbo” nas palavras de um dos nossos depoentes, principalmente no âmbito educacional. Todavia, um sinal foi dado com a aprovação da Lei Número: 865 do dia 05 de julho de 2019 que instituiu o feriado municipal no dia 20 de novembro Dia da Consciência Negra.⁸² Diante disso fica a pergunta: em meio a tanto silêncio e negação, como essa lei foi aprovada? Quem propôs? Com quais motivações? Uma pesquisa mais direcionada poderá nos dar mais explicações. Por agora nos concentraremos em analisar o silêncio étnico-racial no PPP da EEMFT.

3.2 A ESCOLA FRANKLIN TÁVORA E O SILÊNCIO ÉTNICO-RACIAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP

Não é possível falarmos em uma educação de qualidade sem que haja a observância no cumprimento das leis e pareceres que regem uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória que promova o combate ao racismo antinegro e todas as formas correlatas de discriminação que atingem particularmente as populações negras no Brasil e no Ceará. Em um Estado onde a população negra atinge a cifra de 72%⁸³. As leis que deveriam sair do papel, não passam de meras formalidades legais haja vista o quase total silêncio sobre essas leis e decretos tanto estaduais como federais nas secretarias de educação do Estado bem como dos municípios.

⁸²Disponível em: https://www.itapiuna.ce.gov.br/arquivos/327/LEIS%20MUNICIPAIS_865_2019_0000001.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

⁸³Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2020/12/ipece_informe_187_22_dez2020.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

Dito isso, faz-se necessária a exposição dessas leis e decretos no sentido de possibilitar uma discussão que seja capaz de sensibilizar gestores e professores para a necessidade de inclusão urgente dessa temática nos documentos político-administrativos das escolas. No estudo ora apresentado apontamos a necessidade de aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008), para uma reeducação das relações étnico-raciais entre os diferentes grupos que contribuíram para a nossa construção histórico-cultural. (BRASIL, 2004). No Ceará, por exemplo, a educação e a produção dos intelectuais do Instituto Histórico do Ceará (IHC), dispenderam esforços para apagar da historiografia as ações das populações negras, como já frisamos no capítulo anterior. A negação da existência do racismo se concretizava na negação da própria existência negra nesse território. Um movimento de reeducação para as relações étnico-raciais se faz necessário não só nas universidades e região metropolitana, mas em toda rede educacional cearense.

Neste item buscaremos reforçar a necessidade de se cumprir a legislação no que diz respeito à igualdade perante a lei de acordo com diversos dispositivos legais que nos obrigam a isso. Em vista disso, às vezes, repetiremos alguns artigos, parágrafos e incisos que veem ao encontro do que defendemos e problematizamos nesta pesquisa, principalmente sobre a questão étnico-racial já que as políticas pedagógicas devem se ancorar naqueles para romper o silêncio que tanto se faz presente quando se trata da questão racial e do racismo antinegro em nossa educação.

Partimos da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 3º, inciso IV, objetiva: - “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2009, p. 8). No parágrafo 1º do artigo 215 se diz: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. No inciso V do mesmo artigo temos: “valorização da diversidade étnica e regional”. (*op. cit.* p. 59). Ainda no artigo 242, parágrafo 1º “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (*op. cit.* p. 64).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9.349/96 se afirma no artigo 3º - “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Inciso acrescido pela Lei 12.795, de 04/04/2013)”⁸⁴. (CARNEIRO, 2019, p. 59). Nitidamente em consonância com o artigo 3º, inciso IV da nossa constituição. A LDB ainda garante em seus artigos 12º e 14ª autonomia para os estabelecimentos de

⁸⁴Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e a garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, respectivamente. (*op. cit.* p. 258, 287). A mesma Lei 9.394/96 foi alterada pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08 afirmando que: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (*op. cit.* p. 340).

Para contribuir na execução da Lei 10.639/03 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 003/04 que criou *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que estão ancoradas nas leis citadas acima. Ainda temos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2009⁸⁵, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010⁸⁶, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012⁸⁷.

De acordo com o exposto acima podemos afirmar que as unidades de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas têm a seu dispor uma base legal rica o suficiente para, além de pôr no papel, executar uma série de medidas que tirem do anonimato os milhares de afro-brasileiros, indígenas e asiáticos que muitas vezes chegam nas escolas e ficam se perguntando, de onde vim? Por que tudo é Europa? E se a Europa é branca onde estão as minhas bases históricas? De forma geral, no que diz respeito ao interior do Ceará, o silêncio sempre foi tão predominante que o estudante assim como o professor nem imaginam que teriam que fazer essas perguntas.

Apesar da Constituição Federal de 1988 já preconizar que é preciso promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça e cor, a LDB de 1996 não traz essa pauta para a educação até 2003 quando vai ser aprovada a Lei 10.639 e só dez anos depois (2013) a LDB vai acrescentar no artigo 3º o inciso XII demonstrando a dificuldade do Brasil em lidar com as questões que dizem respeito à raça e ao racismo antinegro de forma que, mesmo com esse cabedal de leis, as omissões ainda são gritantes e o silenciamento étnico-racial em documentos político-administrativos de muitas escolas de Ensino Médio cearenses é uma realidade que precisa ser questionada pois, segundo Wilma de Nazaré Baía Coelho et al. (2021), documentos e

⁸⁵Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

⁸⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

⁸⁷Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

materiais subsidiários existem em quantidade suficiente para auxiliar gestores e professores na desconstrução desse modelo de educação eurocentrado. É necessária uma ação que empregue forças para que a educação seja um veículo de libertação e contribua para a busca de justiça no que concerne as africanidades brasileiras.

Para tanto, é fundamental desestabilizar as práticas curriculares eurocentradas para que a diversidade étnico-racial brasileira seja contemplada e para que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja estruturante das práticas curriculares em direção à construção da justiça curricular. (COELHO et al., 2021, p. 6).

A desestabilização de práticas curriculares que estão fundadas em bases eurocêntricas possibilitaria o efetivo processo de reconstrução de um imaginário étnico-racial discriminatório e racista já que aqui em Itapiúna parece não ser diferente do resto do Ceará e do Brasil onde “persiste [...] um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”. (BRASIL, 2004, p. 5)⁸⁸.

A densidade dos debates em torno da Lei 10.639/03 que preconiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não tem sido suficiente para diminuir as tensões em torno das relações étnico-raciais nas escolas de ensino médio, notadamente, no interior do Ceará, mais especificamente na CREDE 08. Se o espaço/tempo em que se desenvolveu esta pesquisa provoca no leitor um espanto ao me ver generalizar a afirmação, a total omissão dessa temática percebida em pré-análise feita no Projeto Político Pedagógico – PPP – nos revela fortes indícios de um silenciamento quase proposital da problemática em tela, haja vista as omissões de superintendentes e outros profissionais da CREDE 08 em fiscalizar a atualização desses dispositivos documentais oficiais no que diz respeito às questões étnico-raciais na educação, da Escola Franklin Távora, particularmente.

A existência pontual da temática em documentos semelhantes de escolas da mesma rede de ensino não permite comprovar a presença de uma prática sistemática voltada para o reconhecimento do racismo e das questões étnico-raciais na formação continuada de professores e outros profissionais que lidam com um alto percentual de jovens negros no cotidiano escolar. A última atualização do PPP da escola em questão data de 2017, ou seja, 14 anos após a aprovação da referida lei.

⁸⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

As modificações ocorridas na Lei 9.394 de 1996 que define as diretrizes básicas para a educação pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, representa uma forma concreta de construir ações de combate ao racismo antinegro e outras formas correlatas de discriminação racial nas escolas brasileiras pois aponta a necessidade de se valorizar a cultura negra e indígena na formação da sociedade como um todo. Segundo Coelho et al. (2021), a urgência se avulta, principalmente, em virtude de estarmos em um contexto em que a preservação dos direitos já conquistados e das políticas afirmativas veem passando por constantes ataques de um governo visivelmente conservador e antidemocrático. Senão vejamos o que vem acontecendo na Fundação Cultural Palmares, órgão criado em 1988 para preservar as manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas das populações negras da sociedade brasileira, e o seu presidente pede publicamente o fim do movimento negro.⁸⁹

Nossa intenção aqui é demonstrar os resultados da investigação feita no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola de Ensino Médio Franklin Távora situada no município de Itapiúna como já apontado anteriormente. Também já salientamos a importância de Laurence Bardin (2016) e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2021) nos apoiando metodologicamente na análise dos conteúdos tanto do PPP como das entrevistas com quatro professores da área de Ciências Humanas que serão objeto de nossas reflexões no item 3.3.

Quanto à importância do PPP e do lugar que as relações étnico-raciais ocupam nesse documento, nos ajudaram nas reflexões teóricas Ilma Passos Veiga (2003), Neide Cavalcante Guedes (2021) e Wilma de Nazaré Baía Coelho et al. (2021).

Com a prerrogativa de autonomia das escolas conquistada pela LDB de 1996 veio a responsabilidade de reconstruir a educação escolar em bases democráticas a fim de que, juntos, profissionais da educação e a comunidade escolar possam, de maneira coletiva participar da elaboração do PPP e, através do conselho escolar fiscalizar seu cumprimento e atualização constante dependendo das metas a serem atingidas. Desde 2003, com a criação da Lei 10.639/03 e do Parecer 003/2004, é obrigatória a:

inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004, p. 14).

⁸⁹Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/11/27/interna_politica.809699/presidente-da-fundacao-palmares-nega-racismo-e-pede-fim-do-movimento.shtml. Acesso em: 29 set. 2021.

Dada a necessidade legal de as escolas implementarem o que se exige nas leis acima citadas, dois questionamentos devem ser feitos essencialmente.

O projeto político-pedagógico explicita, por escrito, o compromisso com a educação antirracista na escola? [...] na escola, articulado ao projeto político-pedagógico, há um esforço para a construção de um campo interdisciplinar que possa colocar em diálogo diversas áreas do conhecimento com foco na reeducação das Relações Étnico-Raciais? (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 52-53).

Partindo dessa premissa, nossas reflexões giram em torno do lugar ocupado ou não pela problemática étnico-racial no município de Itapiúna, notadamente, na Escola Franklin Távora, pois como salienta Coelho et al. (2021), o PPP é essa ferramenta que possibilita à comunidade escolar refletir constantemente sobre suas práticas, assim como apresentar os caminhos que deverão ser trilhados pela escola. Dito isso, “a análise do documento pode possibilitar a reflexão em torno das intencionalidades do processo educativo em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana”. (COELHO et al, 2021, p. 9).

Veiga (2003), deixa nítida a necessidade de se construir um PPP que demonstre o compromisso com a multiplicidade de aspectos sociais e culturais da população que é atendida pela escola. Sem essa característica a política pedagógica fica comprometida e as desigualdades raciais tendem a ser silenciadas ou relacionadas a outras causas como aponta um dos nossos colaboradores ao responder sobre a relação da evasão com a questão racial na Franklin Távora (daqui para frente FT). Afirma ele:

Mas eu acho que acontece muito mais pela questão social, sabe!? Que, geralmente, aí sim tá a porcentagem dessa faixa etária social, aí uma parcela enorme, são de negros. Mas eu acho que mais por questões sociais, social que eu digo mesmo, de desestrutura familiar, questão econômica precária mesmo de... das condições de acesso à escola, das condições dentro de casa, essas questões, que, geralmente, são famílias, né, em sua grande maioria são negros. (MARCOS, 2021).⁹⁰

A fala de Marcos deixa transparecer a omissão e um conhecimento limitado no que concerne às consequências do racismo estrutural já tratado no capítulo 2 desta pesquisa. Se escancara a velha discussão que insiste em afirmar que o preconceito contra as populações negras não tem relação com o racismo, mas à pobreza do negro(a). Mas de onde vem a pauperização desse contingente populacional no Brasil? Os negros no Brasil são pobres, em sua grande maioria, por natureza? E o histórico de negações e silenciamentos sobre as vidas negras neste país? Moura (2019), salienta que não há como negar que esses são os mais desfavorecidos social e economicamente. Então, a estrutura familiar e as condições dentro de casa fazem parte dessa

⁹⁰ Entrevista realizada em julho de 2021 em Itapiúna-CE.

forma como se estruturou racialmente a nossa sociedade. Em Itapiúna não poderia ser diferente, visto que o Ceará possui uma grande porcentagem de negros em sua população, como já dissemos no início deste item.

Nesse sentido, o PPP deve ser um documento norteador de ações que contribuam para dar visibilidade às contradições que têm na raça a maior causa das desigualdades que assolam os afro-brasileiros. A escola não deveria e nem pode se omitir em debater tais questões visto que ela representa o espaço que, por excelência, é um espelho da sociedade na qual está inserida. E esse documento “tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas”. (GUEDES, 2021, p. 2). Uma educação que se dispõe a ser democrática deve promover por vias legais a possibilidade de autorreconhecimento racial de seu público tendo em mente que no Brasil e no Ceará as relações foram racializadas e o grupo que mais perde é o formado pelas populações pretas e pardas, ou seja, negros.

Movidos pelo mito da “democracia racial” ainda vigente nas mentalidades coletivas e pela estrutura criada a partir da ideologia do branqueamento, podemos notar que o processo de desumanização da população afro-brasileira se manifesta via negação de direitos – o de se autoafirmar é um deles – e de exposição aos mais variados tipos de violências, seja simbólica ou física, de maneira que se faz urgente a desconstrução desse mito para que as diferenças fenotípicas não sejam um propulsor das desigualdades raciais que começam geralmente no espaço escolar. Pois, se por um lado, a Escola é reconhecida como um dos lugares onde se pode praticar as liberdades (FREIRE, 1967), por outro, também pode ser um espaço onde as estruturas sociais tradicionais e pouco libertadoras se reproduzem sutilmente contribuindo para a manutenção e/ou naturalização de práticas que pouco têm colaborado para a efetiva formação integral do ser humano e, no que diz respeito à busca por uma educação para a construção de uma sociedade multicultural e pluriétnica (NOGUEIRA, 2017), ainda há muito a se fazer. Necessitamos passar por um processo de “descolonização curricular” (DANTAS, 2015), a ponto de sermos capazes de caminhar na contramão de uma tendência a tornar o negro invisível na nossa historiografia educacional. Teremos que trilhar a filosofia de “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”. (SILVA, 2005, p. 21).

Fundada em 30 de outubro de 1975 a Escola de Ensino Médio Franklin Távora – EEMFT completa 46 anos. Com 605 alunos matriculados em dezembro de 2020 distribuídos em 15 salas de aulas funciona com 05 (cinco) turmas de 1ª série, 05 (cinco) turmas de 2ª série e 05 (cinco) turmas de 3ª série. Dos 31 (trinta e um) professores em 2020, 15 eram efetivos e

16 temporários. Possui ainda 16 (dezesseis) funcionários terceirizados entre merendeiras, zeladores e vigilantes. Segundo o PPP “há um quadro de evasão significativo que precisa ser enfrentado”. (PPP, 2016, p. 5). Contudo, como durante a matrícula anual, os estudantes não são indagados sobre sua raça/cor, não podemos determinar com objetividade se os evadidos têm raça declarada. Com exceção do professor Marcos, três dos nossos colaboradores veem uma relação entre racismo e evasão na FT. Vale destacar a fala da professora Helena a esse respeito. Diz ela:

Eu observo. Porque é assim. Se você for observar, na nossa sociedade, aqueles que compõem a classe baixa, os mais pobres, estão presentes lá, quem? Os negros. E esses jovens, eles ficam assim, vão ter que optar. Ou a escola ou o mercado de trabalho. E muitos deles vão optar pelo que? Pelo mercado de trabalho, pela questão da sobrevivência. Eu associo hoje dessa forma. Que influencia sim. (HELENA, 2021).⁹¹

Como se observa, há sinais de que a questão racial tem relação com a permanência ou não do estudante negro em sala de aula durante todo ensino médio. A significativa evasão poderia ser combatida de forma mais eficaz se a cegueira em torno da raça fosse combatida desde a entrada na escola. Não adianta tentar “garantir um ambiente respeitoso, de boa convivência, ensejando uma atmosfera de paz, tranquilidade e harmonia”. (PPP, 2016, p. 2), se não se leva em consideração aspectos que influenciam diretamente na formação da personalidade identitária dos jovens. A raça precisa ser reconhecida para que o aluno se autoperceba e entenda como é percebido de forma positiva ou negativa.

Conforme se destaca no PPP, para a escola *o homem é aquele que tem como meta a*

Valorização da postura ética no exercício de suas potencialidades; coloca-se participativo, empreendedor, transformador e com visão holística; aberto ao diálogo, responsável, capaz de buscar alternativas de soluções de diferentes problemas, relacionados ao contexto social e ao mundo do trabalho; [...] Neste sentido agrupa-se por interesses comuns; um cidadão íntegro e merecedor de confiança, apto a desenvolver competências e habilidades que o levem a melhor conhecer e compreender a importância de sua ação individual nas organizações coletivas sociais. (PPP, 2016, p. 3).

Podemos observar que na elaboração desse documento não foram consideradas a variedade de gênero e de raça na formação desse “cidadão íntegro e merecedor de confiança” como se integridade e confiança fossem conceitos desprovidos de juízos de valor em cada realidade social e cultural, ou seja, o que significa integridade? Sabemos que quando se trata de relação entre negros e brancos, ser íntegro e de confiança significa ser submisso, cultivar a harmonia diante da contradição para não perder o suposto respeito. (FREYRE, 2004).

⁹¹ Entrevista realizada em julho de 2021 em Itapiúna.

Quanto a ideia de sociedade, a escola entende que é: “um espaço no qual o homem possa exercer sua vocação coletiva, através do aperfeiçoamento de sua contribuição individual, democrática, igualitária, na qual se valorize o indivíduo como ser humano”. (PPP, 2016, p. 3). Em uma sociedade racializada e de maioria negra como objetivar igualdade e o cultivo da individualidade humana sem que façamos uma reflexão em torno das relações étnico-raciais dentro do espaço escolar? A busca por uma sociedade mais justa passa pela compreensão de que é preciso ser objetivo nas ações individuais e coletivas rompendo com uma perspectiva abstrata da igualdade buscada. “As ações educativas não podem pautar-se na perspectiva da igualdade abstrata que, na prática, resulta em tratamento desigual entre a população negra e população branca e na manutenção de privilégios historicamente construídos”. (COELHO et al. 2021, p. 15).

Tem que haver uma política onde as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” assim como outras leis e pareceres que têm como objetivo o combate ao racismo, principalmente antinegro, e outras formas correlatas de discriminação sejam objetivamente postos em prática. Coelho et al. (2021), nos alerta que:

A obrigatoriedade da inclusão desta temática implica, necessariamente, repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação escolar, bem como depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o processo de ensino e aprendizagem, executados por meio de ações que articulem processos educativos, políticas públicas e movimentos sociais. (COELHO et al. 2021, p. 6).

Já se passaram quase 20 (vinte) anos da aprovação da Lei 10.639/03 e do Parecer 003/04 e poucos se questionam sobre a omissão em se discutir o que exige a legislação. Até quando ficaremos parados, fingindo que não estamos ouvindo o grito das populações negras e vendo ao vivo pela TV e outras redes sociais os dilemas que os jovens negros e negras enfrentam todos os dias em casa, na rua, na escola e no trabalho? Já nos perguntamos como nossos alunos tentam lidar com essa realidade em que o silêncio comanda a cena e quase ninguém se dispõe a quebrá-lo em nome de uma suposta harmonia? Será que os fatos narrados pelos meios de comunicação dizem respeito a uma realidade fictícia? Não dá para imaginar o medo dos jovens negros e negras diante de ações que eles não conseguem entender nem explicar? Como um fato narrado por Carlos, um dos nossos colaboradores, sobre o que havia acontecido com dois jovens que o procuraram chorando. Diz o nosso entrevistado:

Dois rapazes que iam numa moto para uma localidade. Um, branco, muito branco mesmo, loiro e ia com esse colega que é negro. O branco ia levando a moto. A polícia

parou. Os dois desceram. Perguntaram [a polícia] o nome do branco, o aluno disse. Não pediram documentos, nem nada. Pediram ao jovem negro o nome, pediram os documentos, bateram nele, levaram pro carro, bateram lá de novo, porque estavam procurando uma pessoa. [...] então, o negro se parecia [para os policiais] com bandido, o negro... estavam os dois juntos, mas só o negro sofreu o abuso, entendeu? (CARLOS, 2021).⁹²

São fatos como esse que afligem todos os dias essa população de afro-brasileiros em várias cidades do Brasil e do Ceará e, em Itapiúna não é diferente. A professora Helena nos relata um fato que marcou sua vida quando ainda iniciava sua carreira na docência.

No início da minha carreira, foi no primeiro ano que eu comecei a lecionar, com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, e é porque é numa localidade em que todo mundo se conhece, mas *tinha uma criança que na hora do intervalo, ela sempre chegava perto de mim e começava a chorar, aí eu dizia assim: “vá minha filha brincar com os coleguinhas”* aí ela dizia assim: *“não tia eles não aceitam, eles não deixam eu brincar”*, aí eu disse assim: *“pois eu vou lá conversar com eles para saber”*. Era o segundo ano do ensino fundamental. “Pois eu vou lá conversar com eles prá saber o motivo de não deixar você brincar com eles”. Quando eu cheguei lá, aí eu disse assim: “ei vocês, deixem a amiguinha de vocês brincar”. Aí eles diziam: “deixo não tia!”. “Aí não!? Pois então ninguém vai mais brincar. Todo mundo agora vai retornar prá sala que eu vou ter uma conversa com vocês”. Falei né, que eles tinham todos que brincar... e pelo fato de muitos também serem parentes e tudo... mas eles ficaram caladinhos. Quando foi no dia seguinte ela chegou novamente chorando porque os meninos não, não deixavam ela brincar. Aí eu disse assim: “mas porquê”? aí ela disse assim: *“tia eles disseram que não deixam eu brincar porque eu sou negra”!* aí assim, naquele momento, eu não considerava aquilo racismo, mas aquilo me doeu, porque eu quando criança, *eu sofri também racismo na minha própria família e aquilo me doeu muito*. Então eu me coloquei no lugar dela, mas jamais pensava assim “ah... questão de racismo”! (HELENA, 2021).⁹³ (GRIFO NOSSO).

Esse racismo sofrido no seio da própria família e na escola não é incomum no Brasil como deixa nítido a professora Eliane Cavalleiro (2018), onde do lar até a escola a criança negra é violentada em seu ser de forma que ao chegar ao ensino médio, se chegar, traz marcas muito fortes de um silêncio forçado em casa e reforçado na escola como atestamos no PPP e nas falas de nossos interlocutores, professores que afirmam nunca terem presenciado sinais de atitudes racistas em suas salas de aula como demonstraremos no item seguinte.

Como responsável por uma educação que tem como missão: “Garantir o acesso, a permanência, a excelência da aprendizagem e dos serviços oferecidos pela escola”. (PPP, 2016, p. 10), percebe-se a incapacidade ou pura omissão diante de fatos explícitos de racismo sofridos por seus estudantes. Como é possível tamanha falta de empatia a troco de uma harmonia que nunca existiu? E como se explica um Projeto Político Pedagógico que, mesmo depois de tantas leis, ainda expõe total silêncio no que tange à vida de seus estudantes negros e negras? Só o

⁹² Entrevista realizada em julho de 2021 em Itapiúna.

⁹³ Entrevista realizada em julho de 2021 em Itapiúna.

racismo institucional não consegue explicar essa realidade, é urgente entender que: “[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”, não é uma doença como muitos alegam no Brasil ao serem flagrados em atos expressando seu ódio aos negros. Para o racista faz todo sentido a violência e as desigualdades infligidas sobre as populações negras. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. As instituições, mesmo as de educação, são estruturadas politicamente para não perceber ou para não deixar transparecer qualquer forma de ligação entre a exclusão de afrodescendentes de seus quadros de funcionários ou de estudantes a questão étnico-racial que esse fato envolve. “As expressões do racismo cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. (ALMEIDA, 2019, p. 21).

É com preocupação que constatamos nas 28 (vinte e oito) páginas do Projeto Político Pedagógico da escola Franklin Távora a ausência total dos termos raça, racismo, relações étnico-raciais. Também não faz qualquer alusão à Lei 10.639/03 ou ao Parecer 003/04 nem tão pouco à lei 11.645/08. Entre os 09 (nove) (Objetivos estratégicos da área pedagógica), (PPP, 2016, p. 27), não identificamos 01 (um) que possibilitasse a ação planejada de forma coletiva no intuito de combater o racismo estrutural que se faz presente, mesmo que inconscientemente, nesta instituição de ensino médio. Contudo, podemos perceber nas entrevistas que atitudes solitárias e pontuais em sala de aula são implementadas no intuito de discutir de uma forma muito superficial, sobre questões que envolvem as populações negras e o racismo no Brasil, no Ceará e no cotidiano dos estudantes. Dois dos nossos colaboradores relatam ações individuais em projetos para feiras de ciências e nas aulas de sociologia onde se discutia as religiões afro-brasileiras e identidade racial. Helena nos fala:

Principalmente na nossa disciplina, no caso a disciplina de Sociologia, nós trabalhamos muito com essa questão da identidade, da sua aceitação. [...] eu procuro trabalhar com eles no ensino médio algo que eu não tive a oportunidade de ser trabalhado comigo que é essa questão da valorização da minha identidade enquanto negra. (HELENA, 2021).⁹⁴

O professor Carlos fala do pouco compromisso institucional no que concerne a algumas ações que ele individualmente tenta implementar.

A gente vê muitas coisas na escola de deveriam acontecer que...que não acontecem. É visto isso, por exemplo, no dia da Consciência Negra como se fosse um ato isolado.

⁹⁴ Entrevista realizada em julho de 2021 em Itapiúna.

Entendeu! Mas no dia a dia, na prática, essas coisas, né!... se você observar, por exemplo, quando tem os desfiles, os concursos, essas coisas, tem pouca representatividade de negros, né! (CARLOS, 2021).⁹⁵

Fica transparente a ideia de que a questão do racismo e das relações étnico-raciais devem se restringir a um grupo de professores da escola, notadamente os da área de humanidades. Apesar de o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se desenvolver particularmente como conteúdo das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, as outras disciplinas não devem se excluir dessa responsabilidade, pois “todas as atividades, curriculares ou não, realizarão trabalhos em salas de aulas, laboratórios de ciências e de informática, nas salas de leitura, quadra de esportes e outros ambientes escolares”. (PARECER, 03/04, p. 11-12).

Datas como o 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra e o dia 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, também são esquecidas no referido documento. O que se questiona é como isso é possível? Onde estavam os administradores dos sistemas de ensino durante todos esses anos de vigência das leis que já tratamos acima? Desde 2004 está orientado que:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (*op. cit.* p. 9).

A despeito desse explícito silêncio traduzido em omissões, não podemos esquecer que o PPP é um documento que está sujeito a constantes revisões, é uma ferramenta que, por natureza, está sempre inacabado e por isso pode sofrer alterações no sentido de corrigir rumos a serem tomados de acordo com as falhas apontadas, de diagnósticos feitos no agora que antes não foram percebidos por uma série de circunstâncias, entre elas o racismo estrutural que ainda predomina na educação. No próximo item nos propomos a analisar, a partir das entrevistas com uma professora e três professores, a compreensão e a percepção desses profissionais da educação a respeito desses silêncios e omissões no que tange ao racismo antinegro na escola sujeito dessa pesquisa.

⁹⁵ Entrevista realizada em julho de 2021 em Itapiúna.

3.3 O RACISMO ANTINEGRO E AS PRÁTICAS DOCENTES ENTRE SILÊNCIOS E OMISSÕES

A maior parte dos brasileiros nega a existência do racismo nas relações entre negros e brancos porque, na maioria das vezes, esse é confundido com outras formas de violência que são o preconceito e a discriminação racial. Se costuma dizer que não é racista porque tem um amigo negro, porque tem um irmão casado com uma negra, tem um funcionário negro. Lembremos que ter um amigo negro ou qualquer outra condição citada acima não nos torna menos racista se permanecemos em silêncio diante das injustiças cometidas contra as populações negras e mais uma gama de violências sofridas pelos afro-brasileiros cotidianamente.

À vista disso se faz necessário apontar algumas diferenças importantes entre esses conceitos. Primeiramente, o *racismo* não pode ser confundido com *preconceito racial* ou com *discriminação racial*. Conforme Júlia Castro John et al. (2020):

O *preconceito racial* é o pré-juízo realizado para pessoas que possuem estereótipos específicos associados à determinada raça ou etnia. Por exemplo, afirmar que as pessoas negras não possuem capacidade para produção de conhecimento é uma forma de preconceito racial. Já a *discriminação racial* ocorre quando o preconceito racial são diferenciadas em alguma situação concreta na vida prática em sociedade. [...] a *discriminação racial* aconteceria quando a produção de conhecimento de pessoas negras não é aceita por universidades, editoriais e outros. O *racismo*, por sua vez, é definido por seu caráter sistêmico. Nesse sentido, o *racismo* ultrapassa a questão do preconceito e das múltiplas discriminações, não sendo uma anormalidade, mas a forma como a sociedade se constitui. (JOHN, et al. 2020, p. 337-338). (GRIFO NOSSO).

Então, não podemos afirmar que não existe racismo só pelo fato de, supostamente, não presenciarmos ou fingimos não ver, casos de agressão física ou verbal de maneira implícita ou explícita em espaços públicos. O racismo antinegro é estrutural e está presente exatamente onde menos se vê. Na raridade de jovens negros(as) nos bancos universitários, notadamente em cursos com maior relevância social e econômica como Medicina e Direito; na elevada população carcerária onde a maioria é negra, mas para a população são só bandidos.⁹⁶ Essa forma de não ver o negro, de preferir não falar com medo de tocar na ferida é onde se esconde uma relação étnico-racial extremamente violenta e que alimenta e sustenta as desigualdades seculares entre negros e brancos no Brasil, no Ceará e em Itapiúna.

O que foi constatado no Projeto Político Pedagógico – PPP anteriormente analisado, seguindo as regras de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), e Maria Laura Puglisi

⁹⁶ Conferir, BORGES, Juliana. Encarceramento em massa. – São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Encarceramento_em_Massa_Feminismos_Plurais_Juliana_Borges.pdf?1599239135. Acesso em: 29 set. 2021.

Barbosa Franco (2018), tem forte ligação com o conteúdo das falas dos nossos colaboradores – professores da área de Humanas da Escola Franklin Távora – durante as entrevistas que nos concederam para esta pesquisa.

Como se trata de uma problemática que envolve um imaginário construído ao longo de séculos de negação e esquecimento, silêncios e omissões, pesquisar sobre o racismo e suas representações às vezes pode ser constrangedor e suscitar sentimentos de medo e insegurança por quem fornece seu ponto de vista a um pesquisador e, por vezes, se constata que a própria compreensão e percepção da realidade ficam comprometidas ao sermos submetidos (as) a um processo estrutural de desconstrução epistêmica que começa em casa e perpassa toda a vida escolar de crianças, adolescentes e adultos, das creches às universidades, com raras exceções em contrário.

Nos referimos, principalmente, aos municípios brasileiros de médio e pequeno porte como Itapiúna no Ceará onde as repercussões dos movimentos sociais negros não chegaram de forma sistemática ou raramente chegam. De sorte que, o silêncio pode ser fruto de omissões advindas da indiferença e do descaso com a temática ou da própria estrutura social e cultural em que se vive, visto que o racismo antinegro está entranhado no imaginário de negros e brancos como nos diz Frantz Fanon (2008).

No entanto, com uma população de maioria visivelmente negra,⁹⁷ o aspecto espacial não é suficiente, por si só, para explicar esse vácuo de informações sobre esse contingente populacional que existe apesar dessa invisibilidade forjada exatamente no mito de democracia racial que tem provocado no brasileiro essa “cegueira de cor”, um tipo de racismo que tem se desenvolvido nos Estados Unidos e que, no Brasil não me parece assim tão diferente. (BINILLA-SILVA, 2020). O sociólogo Eduardo Bonilla-Silva (2020), analisa em seu livro *Racismo sem racistas*, as novas formas de manifestação do racismo estrutural que ajudam a alimentar o imaginário de negros e brancos com base na afirmação de que o passado deveria ficar para trás e não falemos mais disso conquanto a população negra seja a que mais sofre com as desigualdades filhas do racismo. Podemos afirmar que em Itapiúna essa negação chega ao extremo de um silêncio total até o fim desta pesquisa. E uma lei que torna feriado o dia 20 de novembro não nos torna antirracistas a não ser que as determinações sejam sistematicamente acompanhadas de ações concretas, começando pela mais antiga das duas escolas de ensino médio do município.

⁹⁷ Não conseguimos encontrar dados sobre o quantitativo de negros (pretos e pardos) no município em questão.

No Brasil, a construção da ideologia do embranquecimento e da democracia racial (MOURA, 2019; SILVA, 2009), têm alimentado esse comportamento coletivo. O não questionamento das relações étnico-raciais embasadas nessas ideologias tem sido a causa da permanência de preconceitos que desqualificam os negros(as) e sustenta uma hierarquia social profundamente desigual que vitimiza preferencialmente as populações afro-brasileiras. (BRASIL, 2004).

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparação, no que cumpre o disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles o afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 3)

Apesar dessa prerrogativa legal, o que vemos é uma gama de leis e pareceres que não saem efetivamente do papel, pelo menos em Itapiúna, exatamente por falta de uma infraestrutura que deveria ser criada pelo próprio Estado, onde a formação continuada de professores e outros profissionais que lidam com a educação tivesse, entre outras finalidades, a desconstrução desse mito que tanto tem dificultado a construção de uma verdadeira democracia entre as raças social, política e economicamente, construídas. (ALMEIDA, 2019).

É nítido que não podemos deixar de fazer uma crítica construtiva às omissões e silêncios constatados nesta pesquisa, no documento e nas falas analisados, mas não podemos deixar de relacionar essa constatação ao contexto já exposto no item 3.1 deste estudo. As condições geográficas e históricas – município com pouco mais de sessenta anos e com um sistema educacional que começou a ser sistematizado nos anos de 1970 (ARAÚJO, 2010), de um Estado em que a negação do negro era política das elites que comandavam a produção do conhecimento sobre seu povo – não justificam ou explicam a existência desse cenário que, é lógico, não pode continuar sem ser posto em discussão. (SOUSA, 2006). Todos os nossos colaboradores/as – quatro (04) professores/as, 03 (três) graduados/as em História e 01 (um) graduado em filosofia – acenam para essa limitação na sua formação escolar e acadêmica. Nunca participaram de uma formação ou fizeram algum curso específico tratando da temática ora discutida, com exceção de uma professora, Helena, que fez um curso de extensão universitário em 2007, alguns anos depois da Lei 10.639/03 e do Parecer 003/04.

Daí podemos perceber o quanto uma grande parcela de estudantes negros(as) do Brasil inteiro, com exceção dos que moram em capitais e de “ilhas acadêmicas” no interior do nordeste, só estuda sobre a temática negra de forma muito pontual, ainda se limitando à forma estereotipada dos livros didáticos, também muito mal avaliados por nossos entrevistados e de outros estudos, um deles no mesmo município em tela.⁹⁸

Os interlocutores deste estudo são professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de acordo com a BNCC.⁹⁹ Dentre os 06 (seis) que atuam nessa área, selecionamos 04 (quatro) pelos critérios que já mencionamos na introdução. Três homens e uma mulher, todos graduados e com especialização, além disso, um deles é mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, sendo que três são historiadores e um filósofo. Espontaneamente se declararam negra e negro (Helena e Pedro), pardo (Marcos) e Carlos se declarou branco apesar de não ter feito isso durante a conversa gravada que tivemos. Dois são efetivos e dois temporários. Por uma questão de ética adotamos nomes fictícios escolhidos aleatoriamente e sem relação nenhuma com os entrevistados para evitar constrangimentos futuros.

Pedro é o mais velho, tem mais de 50 (cinquenta) anos, se declarou negro e filho de pais negros. Sua mãe foi doméstica na casa de famílias ricas de Fortaleza durante muitos anos. Segundo ele.

[...] a mamãe trabalhava na casa de um pessoal da Casa Parente que era uma loja grande e eles eram os donos. *A minha mãe jovem, quinze anos quando teve a mim,* trabalhando com esse pessoal e eles saem de lá para constituir família é aí que eu apareço como aquele filho que veio sem a menor das intenções [deu uma risada]. Primeiro filho. É Negro. E essa família vai se construindo com muita dificuldade. O fato é que mora aqui, mora acolá, sem casa certa. (PEDRO, 2021).¹⁰⁰ (GRIFO NOSSO).

Esse depoimento de Pedro traz à tona a situação em que muitas famílias negras se encontram no Brasil no passado e no presente, pois em um determinado período da nossa história econômica, aconteceu uma espécie de sincronia entre a chamada divisão social do trabalho e a divisão racial do trabalho. (MOURA, 2019).

Tudo aquilo que representava, intelectual, nobre, era exercido pela minoria branca, ao passo que todo subtrabalho, o trabalho não qualificado, braçal, sujo e mal remunerado era praticado pelos escravos, inicialmente, e pelos negros livres após a Abolição. Essa divisão do trabalho, reflexo de uma estrutura social extremamente estratificada, ainda persiste em nossos dias de forma significativa. (MOURA, 2019, p. 103).

⁹⁸ Para saber mais consultar: BARROS, Diego Matos Araújo. **Representação da população negra nos livros didáticos de Ciências Naturais, em Itapiúna-Ceará: ensino fundamental 6º ao 9º ano;** - Redenção, 2021. (Dissertação de Mestrado).

⁹⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

¹⁰⁰ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

Mas sua formação em nível superior lhe rendeu uma vida menos atribulada do que tinha na infância e adolescência. Graduado em Filosofia, está na escola desde os anos de 1998 quando se mudou de Fortaleza para Itapiúna, onde começou a dar aulas no Ensino Fundamental pelo sistema TVE trabalhando com todas as disciplinas.¹⁰¹ Aprovado em concurso público em 2007 passou a lecionar Filosofia no Ensino Médio onde continua até hoje. Segundo ele, participa de alguns movimentos sociais negros, mas não declarou quais; em uma de suas falas revelou que seu pai participava de rituais da Umbanda para onde o levava ainda criança, contudo, se declara hoje católico não praticante. Possui biblioteca em casa com um bom acervo, mas entre os livros escritos por negros e sobre negro, só vimos o de Carolina Maria de Jesus “Quarto de despejo” de uma edição bem antiga. No momento da entrevista feita em sua residência percebemos muitas imagens e objetos com referências negras como uma imagem da Pombagira¹⁰² e ferramentas que remontam à época da escravidão demonstrando sua relação com a negritude, mesmo que no íntimo de sua casa.

Carlos declarou ter 41 (quarenta e um) anos com mais de 11 (onze) anos “da profissão de professor” nas redes pública e privada. Formado em História, trabalha na Franklin Távora desde 2010 em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Foi Coordenador da Associação Comunitária de Travessia, localidade do interior de Itapiúna, por 12 (doze) anos e gestor de uma Escola Municipal no Distrito de Itans, em Itapiúna, entre 2013 e 2016. É professor temporário de Geografia e História da escola locus desta discussão. Como ex-aluno da FT diz ter orgulho de ter voltado como professor apesar de não ser concursado. Diz não conhecer o movimento negro. Sua orientação sexual como gay não afetou seu bom relacionamento com a comunidade escolar interna e externa e que, de certa forma, segundo ele, sua homossexualidade tem servido para uma espécie de reeducação dos jovens contra o preconceito homofóbico muito forte em nossa sociedade. Não se declarou racialmente durante nossa conversa feita em sua casa, mas fez isso em outra conversa não gravada se declarando como branco.

¹⁰¹ TVE Tevé Educativa, programa do governo estadual que oferecia o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries nos anos 80) via transmissão pela televisão onde o professor era um orientador de todas as disciplinas. As aulas eram dadas por professores da Região Metropolitana de Fortaleza. O projeto teve fim no início dos anos de 1990.

¹⁰² A Pombagira, cultuada nos candomblés e umbandas, é um dos personagens muito populares no Brasil. Sua origem está nos candomblés, em que seu culto se constituiu a partir de entrecruzamentos de tradições africanas e europeias. A Pombagira é considerada um exu feminino. O exu, na tradição dos candomblés de origem predominantemente iorubá (ritos Ketu, Efan e Nagô pernambucano), é o orixá mensageiro entre os homens e o mundo de todos os orixás. Os orixás são divindades identificadas com elementos da natureza (o mar, a água dos rios, o trovão, o arco-íris, o fogo, as tempestades, as folhas etc.) e sincretizados com santos católicos, Nossa Senhora e o próprio Jesus Cristo. Assim, Oxalá, o maior dos orixás, divindade da criação, é sincretizado com Jesus, e Iemanjá, a Grande Mãe dos orixás e dos brasileiros, com Nossa Senhora da Conceição. Exu, o orixá que deve ser sempre homenageado em primeiro lugar. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/RBCS/26/rbcs26_07.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

Helena, graduada em História pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC-UECE de Quixadá, Sertão Central do Ceará, não declarou a idade, mas afirmou ter ingressado na universidade em 2005 mesmo ano em que começou a lecionar no Ensino Fundamental I até 2013 quando começou a dar aulas no Ensino Médio na FT como professora temporária até os dias atuais. Declaradamente negra, afirma que durante o ensino médio não teve contato com assuntos relacionados às relações étnico-raciais, sua primeira experiência com a temática racial se deu durante um curso de extensão sobre a Lei 10.639/03 em 2007, foi aí segundo ela, que teve início seu processo de reconhecimento como negra, mas ainda hoje enfrenta barreiras dentro da própria família que é mais clara em sua grande maioria. Ex-aluna da FT e, como tal diz levar aos seus alunos o que não teve a oportunidade de refletir enquanto secundarista. Assim como Carlos, também diz não conhecer o movimento negro e apenas ter ouvido falar pela televisão.

Marcos foi o nosso último entrevistado. Com 38 (trinta e oito) anos “indo para os vinte anos de sala da aula” foi professor de Matemática do Ensino Fundamental II até o quinto semestre da faculdade de História da FECLESC-UECE de Quixadá. Aprovado em concurso público em 2010 passa a lecionar História na FT até hoje. É Especialista em História e Teoria e possui Mestrado em Educação. Atualmente assume a função de Professor Coordenador de Área – PCA das Ciências Humanas.¹⁰³ Possui pequeno acervo de livros em uma biblioteca privada, mas nada relacionado a vidas negras escrito por negros(as) como observamos dos quatro entrevistados que, de forma geral, não leem literatura afro-brasileira.

Pelo que pudemos observar nossos entrevistados e entrevistada já estão, há no mínimo 11 (onze) anos atuando na área de educação básica em níveis variados, a maioria deles 03 (três), se graduou no período em que a Lei 10.639/03 e o Parecer 003/04 já estavam em vigência, contudo não se percebe pelas falas, que cursaram alguma disciplina relacionada à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como já preconizava a legislação pela “adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer”. (BRASIL, 2004, p. 15).

Dito isto, passo a analisar, a partir do ponto de vista desses professores, a percepção que, queiramos ou não, é resultante desse processo de embranquecimento e da democracia racial já discutidos nos capítulos anteriores. Isso não implica que esses profissionais sejam totalmente

¹⁰³ PCA é um professor que coordena os trabalhos dos outros professores da sua área. Entre suas incumbências estão acompanhar o cumprimento das 30 horas que o professor tem para dedicar aos planejamentos, preenchimento de documentos, elaboração dos planos mensais e diários além de coordenar formações continuadas, que raramente acontecem.

alheios a algumas das categorias aqui problematizadas. O fato de durante a graduação não terem entrado em contato com temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais se configura como uma omissão das universidades em tratar do assunto.

Os depoimentos foram recolhidos apoiados, teórica e metodologicamente, na História Oral Temática, nos possibilitando o diálogo com outros documentos dos quais nos valemos no decorrer deste trabalho. (BOM MEIHY, 2002). A oralidade deixa transparecer, no caso das relações étnico-raciais, os rastros de uma realidade social encharcada de passados e presentes que afetarão de maneira significativa o futuro da sociedade brasileira e itapiunense, por isso a tomamos “como fonte de pesquisa de inestimável valor para a compreensão do processo histórico” ora em curso. (BARROSO; BARROSO, p. 155). Nos permite entender como esses silêncios e omissões são percebidos e interpretados à medida que os problematizamos.

A Lei 10.639/03 nos ofereceu embasamento legal para questionarmos a estrutura racista na qual está construída a base curricular de nossos estabelecimentos de ensino médio por todo território nacional haja vista a criação de vários pareceres e outras leis que já foram citadas no decorrer deste trabalho. Todavia, a constatação do total silenciamento dos referidos instrumentos legais em documentos administrativos da FT nos levou a buscar mais explicações nos depoimentos orais de uma parcela de professores da citada escola e nos fez perceber que a busca por uma educação mais igualitária entre negros e brancos ainda tem um longo caminho a ser percorrido.

Perguntados sobre se conheciam a lei, vemos o que disseram: “Sim. Não tenho muito aprofundamento, mas a gente... inclusive eu acho uma lei, assim... como muitas leis no Brasil, falha, né! Tá lá no papel, mas na prática, ela pouco funciona, inclusive, na própria escola”. (CARLOS, 2021).¹⁰⁴ “Eu vi, já li a lei. Não lembro mais de todos os detalhes dessa lei”. (PEDRO, 2021).¹⁰⁵ “Assim, eu participei de um curso e pronto”. (HELENA, 2021).¹⁰⁶ “Conheço um pouco. Já andei dando uma lida. Confesso que mais direcionado a concursos do que...[riu]”. (MARCOS, 2021).¹⁰⁷

Respostas semelhantes nos foram dadas quando indagados se tinham conhecimento das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais a para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ou o Parecer 003/04. As falas demonstram tanto uma deficiência na formação inicial e continuada desses profissionais como pouca iniciativa em buscar

¹⁰⁴ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹⁰⁵ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹⁰⁶ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹⁰⁷ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

informações que pudessem contribuir para um entendimento maior do porquê a lei foi necessária. Não ter “muito aprofundamento” e ainda criticar não ajuda na implementação de ações concretas de combate ao racismo e outras formas correlatas de preconceitos. (BRASIL, 2004). Também sinaliza para uma formação limitada oferecida pelas próprias universidades, em sua maioria, ainda focadas em currículos eurocentrados. Uma lei não se autorrealiza, é preciso que as pessoas responsáveis pelos sistemas educacionais, em todos os níveis, se comprometam a mover todos os esforços para que o silêncio não seja predominante a ponto comprometer um processo educacional que, de outra forma, seria mais eficiente no combate às injustiças raciais ainda presentes nos estabelecimentos educacionais brasileiros.

Se não são conhecidos os instrumentos legais de combate ao racismo seria possível perceber comportamentos e atitudes racistas dentro da escola?

Não. Ao longo desses anos, eu nunca presenciei. Mas eu acho muita falha das escolas em relação a trabalhar essa questão. Não sei se pelo fato de ser no interior, numa escola pequena ou pelo fato de eu já realmente ter uma liberdade com a turma, mas eu, particularmente, nunca presenciei nenhum caso não. A princípio tem aquelas “brincadeiras de mal gosto”, né! que eu acho que dessa forma, indiretamente, é onde você percebe, tipo, “negrinho”. “É negro!”. [...] eu observava muito essa questão do cabelo. Meninas, por exemplo, meninas com cabelos cacheados, né, encaracolados, mas que a maioria era alisado e a gente sabe que isso é um reflexo da cultura branca, né!, de cabelos lisos. [...], mas assim, “agressão mesmo”! *peelo fato de ser negro, eu não vi não.* (CARLOS, 2021).¹⁰⁸ (GRIFO NOSSO)

Interessante perceber que para o professor Carlos, expressões como “negrinho” e “é negro!” não são consideradas como “agressão mesmo”. Mas como nos alertam as “Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais”:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.” (BRASIL, 2004, p.4).

Não obstante, relata um fato em que uma garota negra, ao ser convidada por ele para participar de um desfile de beleza durante as festas juninas, ela teria respondido: “não, eu não vou não, só quem ganha é branco”. Também nos relata da dificuldade de muitas meninas em lidar com seus cabelos crespos que são motivo de piadas por parte dos(as) colegas, sendo mais uma forma de enquadrar o jovem negro(a) “em seu lugar”. Maria Telvira da Conceição (2010),

¹⁰⁸ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

nos alerta para a dificuldade de que depois do ingresso nas escolas, os jovens negros e negras passam por grandes desafios para conseguirem permanecer nesse lugar de aprendizado. “Uma vez ingressos na escola, os afro-brasileiros passam a enfrentar um conjunto de problemas de extrema eficácia na permanência de preconceitos, estereótipos e desvalorização”. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 137).

Para Nilma Lino Gomes (2018): “As representações em torno do cabelo crespo têm sido um dos elementos centrais das análises e intervenções da juventude negra e veem se tornando cada vez mais tema de reflexão científica”. (GOMES, 2018, p. 94). Os corpos negros são alvo de agressão em todos os sentidos, mas a percepção desse fato é menosprezada em uma estrutura de racismo institucionalizada onde as agressões se naturalizam, e questioná-las pode não colaborar para um ambiente harmônico. (PPP, 2016).

O professor Pedro confirma essa naturalização quando afirma que:

Sinceramente, eu não vi. Não vi nas turmas onde eu trabalhei. Talvez a minha forma de trabalhar tivesse dado vazão a muitas expressões que não foi possível que alguém tivesse que manifestar algo que eu percebesse que tivesse alguma intenção racial. [...]. Não houve. *Sinceramente, eu identificaria se percebesse*, digamos, que houve algo que extrapolou. Piadas, nunca houve, não na minha aula. Sinceramente, Evandro, ou eu não sou um grande observador... pode ter ocorrido alguma brincadeira. *Realmente pode ter ocorrido alguma brincadeira como é comum acontecer*, [...], mas eu não vi conflitos que chamassem a atenção ou que tivesse, naquele momento aparecido com essa natureza. Eu não percebi, eu não vivenciei. (PEDRO, 2021).¹⁰⁹ (GRIFO NOSSO).

Não expressar publicamente uma atitude racista não nos torna antirracistas, o silêncio não significa que os(as) jovens negros(as) não percebam ou sintam as ações e gestos que para muitos podem não parecer ofensivos, mas para as pessoas negras significam dor, às vezes inexplicável.

Mesmo não reconhecendo a perspectiva racista das “brincadeiras” em sala de aula todos admitem que o município de Itapiúna, como todos do Brasil, possui uma estrutura social, econômica e política racista. Contudo, esse racismo percebido na cidade não suscitou nos profissionais da educação uma necessidade de questionar essa situação no ambiente escolar onde a situação demonstra certa estabilidade naturalizada, e nem se cogita atribuir ao racismo as desigualdades sociais entre estudantes negros e brancos. As atitudes percebidas como racismo são excepcionais e ocorrem muito raramente. “Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos”. (SCHWARCZ, 2018, p. 30).

¹⁰⁹ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

Vivemos numa realidade local e nacional onde, de forma geral, essa prática é inexistente, mas sempre é percebida em alguém, às vezes bem familiar. Ninguém nega que o brasileiro é racista, mas é uma atitude sempre atribuída ao “Outro”. Contradição típica do “racismo à brasileira”. (SILVA, 2009). Vejamos o que nos declarou o professor Pedro sobre a existência do racismo em Itapiúna:

Meu caro, nós que conhecemos um pouco a história, nós sabemos que existe em Itapiúna e existe no Brasil inteiro. Existe em todo canto. Basta nós sairmos daqui e irmos para a Rua da Flores.¹¹⁰ Aqui pelo centro da cidade, olhamos as pessoas que são empregadas domésticas, as pessoas que batalham na rua com o churrasquinho, fazendo churrasquinho, que estão com as suas banquinhas vendendo chinelos, vendendo tapioca na feirinha. Nós encontramos as pessoas que estão trabalhando no supermercado, que é o caixa do supermercado, que é o trabalhador da lojinha, uma grande maioria dessas pessoas são negras, que são o grande público da nossa escola [FT], os donos de lojas não são negros, são brancos. Você pode olhar de um modo geral aqui. (PEDRO, 2021).¹¹¹

A professora Helena também expõe sua visão a respeito do assunto:

No nosso município, tem! ... eu acredito que aí e que é maior! Por conta que... se você for observar, aqui a maioria das pessoas, o conhecimento é muito baseado no senso comum, no convívio familiar e a nossa família, assim desse pessoal mais antigo, eles são racistas. Eu digo isso porque senti ... [riu e apontou para a avó idosa branca]. Minha avó. Se eu chegar prá ela e disser assim: “*eu sou negra*”, ela: “*não! Você não é negra não! Você é morena!*” eles não aceitam que você seja negro, porque eles associam o negro como algo ruim. (HELENA, 2021).¹¹² (GRIFO NOSSO).

A fala de Helena: “eles associam o negro como algo ruim” é emblemática porque traz à tona exatamente aquilo que já discutimos no primeiro capítulo, quando o chamado racismo científico elege as características fenotipicamente observáveis, como o formato da boca, do nariz, a textura dos cabelos e a cor negra da pele de africanos e seus descendentes e as transforma em símbolo de feiura, degeneração e inferioridade. (SILVA, 2020; MUNANGA, 2004). Essa maneira como se olha o negro brasileiro ainda é muito presente não só no imaginário social, mas nas ações do cotidiano na escola e na rua.

Já dissemos antes que o racismo no Brasil se manifesta na sua negação. Os depoimentos acima nos levam a entender que essa estrutura racista tem raízes profundamente fincadas na formação inicial do professor. A insegurança com que alguns falam ao tratar da temática negra em sala de aula é sinal dessa lacuna que a universidade ainda não conseguiu sanar e, como não há uma política institucional na escola para tratar das relações étnico-raciais, omite-se de lidar

¹¹⁰ Bairro da periferia de Itapiúna com grande maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

¹¹¹ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹¹² Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

com situações de conflitos nitidamente raciais. A fala do professor Marcos demonstra, sem sombra de dúvidas, que é necessário buscar mais formação para tratar com segurança da problemática racial no ambiente escolar. Apesar de ser um pouco longa, a citação da fala a seguir é essencial para compreendermos as raízes e as consequências do silêncio aqui problematizado.

Eu sou muito crítico com a minha formação profissional pessoal mesmo, tá entendendo? Justamente, nesses temas que eu acho que são mais sensíveis, eu tenho mais dificuldade de abordar em sala de aula. Justamente porque eu percebo que há uma reação imediata deles, quando... por exemplo: eu trabalho muito com imagens, quando eu levo uma imagem de um negro mesmo, ou uma ilustração do tempo da escravidão, você percebe já, uma retração ali, de repente pelo medo que alguns alunos têm de alguém fazer alguma piada, de alguém comparar com ele, todas essas situações... aí eu acho que pela minha falta de... eu digo minha, assim, mas eu coloco como da instituição de forma geral, mesmo. Desde a formação inicial. A gente ao invés de aproveitar esses momentos, eu acabo me retraindo um pouco. Eu acredito que não seja uma questão só minha, mas justamente por não saber lidar bem com a situação. *Minha graduação foi de 2002 a 2006, eu não recordo em nenhum momento, apesar de ser uma licenciatura, que já tinham muitas disciplinas, apesar que eram bem menos naquele tempo, tinha Didática Geral, se eu não me engano, mais umas três disciplinas, mas eu não me recordo de nenhuma situação em que se parou para discutir isso.* Eu não sei qual é a realidade hoje. Então já veio daí a falha. Infelizmente, a gente faz muito ao longo do processo de profissionalização da gente, de formação, mas quando tem uma falha muito forte lá, por mais que você leia hoje, a questão da autoridade da universidade, do curso, dos professores, parece que fica faltando prá gente uma referência maior que de repente, ... qual caminho você seguir de leitura, qual caminho você seguir para tratar dessas situações em sala de aula? Qual caminho? Eu sinto muito essa falha até hoje. Eu sou um leitor como você sabe, eu leio muito, eu me preocupo em estar sempre estudando, estar sempre... e diretamente ligada à minha profissão, mas algumas questões, e essa é uma delas, eu não consegui resolver só. Eu atribuo um pouco a essa ... eu não estou tirando, é claro, a minha responsabilidade disso aí, mas a essa estrutura que acompanhei dentro da formação mesmo, que não me deu esse suporte para que eu de repente, conseguisse trabalhar isso de uma forma melhor. Eu tenho essa dificuldade até hoje. (MARCOS, 2021).¹¹³(GRIFO NOSSO).

O professor Marcos diz não recordar de nenhuma situação em que parou para discutir isso [questão étnico-racial] na universidade durante todo o curso de História. A professora Helena se queixa que só foi se descobrindo como negra na universidade, nunca se falou disso no ensino médio. Diz não ter sido fácil se identificar como negra, principalmente sem o apoio da instituição que deveria educá-la. Apesar de Marcos e Helena terem se graduado em História na mesma universidade, ela demonstra ter se aceitado como negra durante esse período de sua vida ao tempo que ele não se recorda de ter tido contato com a temática. Podemos questionar o que fez Helena acordar para a sua negritude e por quê Marcos como pardo ficou de fora desse debate que pode acontecer, não necessariamente, no âmbito de uma disciplina?

Hoje eu me identifico como negra. Mas não foi fácil, no início, eu me aceitar. Porque é algo que foi sendo trabalhado comigo na universidade. *E hoje eu procuro trabalhar com eles no ensino médio, algo que eu não tive essa oportunidade de ser trabalhado*

¹¹³ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

comigo, essa questão da valorização da minha identidade enquanto negra. (HELENA, 2021).¹¹⁴ (GRIFO NOSSO).

O professor Carlos ao ser indagado se já fez algum curso ou disciplina que abordou essa questão do racismo antinegro responde: “Não. Que eu lembre não”. (CARLOS, 2021).¹¹⁵ O professor Pedro também apresenta sua versão sobre a omissão da escola em tratar das questões étnico-raciais. Assevera ele que:

Esse silêncio é um silêncio que participa da formação do professor, tá na formação do professor. Quando o professor entra na faculdade... o olhar, já deve ter um olhar prá isso, porque é um ambiente de nos colocar diante do mundo, nos colocar diante da diversidade do mundo. Na escola pública, lógico, mas não podemos esperar que a escola pública tivesse esse olhar bem mais atuante do professor que vem. O professor é formado, para ser professor, na universidade. A universidade poderia ser o ambiente onde te daria isso. Mas olha a roda viva! A universidade também não tem consciência desse processo, não se coloca dentro dessas pautas, não tem ligação com a realidade emergente, não faz parte dessas lutas, dessas reivindicações. (PEDRO, 2021).¹¹⁶

A bem da verdade, em pesquisa realizada em 2016 pelas pesquisadoras Karlane Holanda Araújo, Adriana Ferreira de Paula e Joselina da Silva com professores graduados em História nas Universidades Estadual e Federal do Ceará entre os anos de 2000 e 2013 então docentes do Colégio Liceu do Ceará, nunca tiveram contato com as temáticas que são exigidas pela Lei 10.639/03. Dez anos depois e duas das universidades mais importantes do estado ainda não adotavam em seus currículos o que manda a referida lei.¹¹⁷

Percebemos essa crítica em todos os nossos depoimentos. Todos reconhecem que ora a escola, ora a universidade se omitem em tratar da educação para as relações étnico-raciais, mas não notamos a preocupação de questionar isso no ensino superior nem de levar essa situação ao núcleo gestor da escola, nem tão pouco de questionar o Projeto Político Pedagógico no sentido de se comprometer com uma educação que seja capaz de levar a cabo ações que visem a correção de atitudes, posturas e palavras desrespeitosas e atitudes discriminatórias, pois de acordo com o artigo 8º do Projeto de Resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem

¹¹⁴ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹¹⁵ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹¹⁶ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹¹⁷ Karlane Holanda Araújo, Adriano Ferreira de Paulo, Joselina da Silva. Práticas dos professores de História da UFC e da UECE no Colégio Estadual Liceu do Ceará baseadas na Lei 10.639/03. **Revista Mosaicum**; – Volume 23 - Jan./Jun. - 2016 - ISSN 1808-589X. p. 09-23. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/108>. Acesso em: 07 out. 2021.

com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p. 20).

A escola não possui qualquer dispositivo para identificação de seu público – estudantes e funcionários – quanto à identidade racial nem legislação interna que possibilite tratar da história dos negros de forma positiva e menos discriminatória, mesmo as iniciativas mais bem intencionadas caem no estereótipo da escravização. Levar a “imagem de um negro mesmo, ou uma ilustração do tempo da escravidão” não colabora para a desconstrução da percepção negativa que povoa o imaginário social brasileiro sobre os afrodescendentes. É óbvio que vai haver retração. O racismo antinegro não se combate com a exposição daquilo que causa dor e constrangimento. Infelizmente, ainda é muito corriqueiro em sala de aula a apresentação do negro enquanto escravo como se a escravidão fosse natural para essa população e para aqueles que necessitam de uma reeducação. Podemos afirmar que estamos diante de um currículo que se encaixa muito bem com os objetivos da colonialidade do saber.¹¹⁸ (QUIJANO, 2010). E essa constatação nos permite apontar para a necessidade urgente da adoção de um projeto de “descolonização curricular” (DANTAS, 2015) capaz de desencadear um processo de afirmação de identidades e de historicidade negadas ou distorcidas. (BRASIL, 2004, p. 10).

Todos os docentes entrevistados apontaram para a necessidade das cotas raciais nas universidades, mas não trabalham muito bem com os estudantes porque falta formação mais específica para lidar com esse debate, não conseguem convencer os alunos do porquê das Ações Afirmativas e da política de cotas serem importantes para os afro-brasileiros, tendo em vista os prejuízos causados por quase 400 (quatro centos) anos de escravidão e do impedimento do acesso e da permanência de pessoas negras nos estabelecimentos de ensino.¹¹⁹

¹¹⁸A noção de colonialidade do saber, Quijano (2010), se refere ao poder epistêmico da Europa que a partir do sistema-mundo moderno expressa a centralidade da produção, legitimação e difusão de conhecimento. Considerando que a colonialidade do poder/ saber constitui um fenômeno que pode transcender a relação da Europa com os países colonizados, embora constitua sua origem histórica, é possível observar os processos de produção de conhecimento como expressão da colonialidade operando em níveis locais, ao longo das gerações, por meio da veiculação da memória genealógica da antiga elite colonial. Compreendendo que a colonialidade do poder e do saber é mantida por meio de uma memória socialmente construída e compactada pelo imaginário colonial enquanto perspectiva cognitiva, observa-se a possibilidade de relacionarmos os estudos da memória e os estudos pós-coloniais na área da psicossociologia. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Vmmqfg-ESf4xRd6STOZPr8Rv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

¹¹⁹Os que conseguiram furar essa barreira de entrada nem sempre permaneciam devido às violências sofridas no ambiente escolar. Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2010), até 1878 escravizados eram proibidos de frequentar as escolas públicas no Brasil. “O fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Porque não foi”. (GONÇALVES, 2010, p. 327). Ainda de acordo com ele: “A República

As causas históricas dessa raridade de negros em universidades precisam ser entendidas pelo aluno, mas primeiro pelo professor que deve estar preparado para problematizar com autoridade intelectual. Talvez, se estudantes negros e brancos dialogassem sobre as raízes dessa exclusão histórica, pudessem perceber que não é uma questão de dar, mas de reparar injustiças raciais do passado e do presente. A professora Helena afirma que conversa sempre sobre as cotas com os alunos do terceiro ano do ensino médio e, o assunto nem sempre é consenso entre eles.

Aqueles que..., que se consideram... que se identificam como negros, eles dizem assim: “apoiado tia concordo com a questão das cotas”. Porque eu explico prá eles o porquê que as cotas.... se você for observar, por quê que eles criaram as cotas? Porque eles observaram que a oportunidade de um negro ingressar no nível superior era menor do que um branco, principalmente por quê é, entre a classe baixa, que tá lá o maior número de negros. Então, muitos deles vão sempre optar por trabalhar do que dar continuidade aos seus estudos. Aí quem se identifica como negro, super apoia, mas aqueles que não se identificam como negros eles dizem assim: “não, eles têm que estudar tal qual o outro”. Sabe? (HELENA, 2021).¹²⁰

É isso que tem que ser explicado ao estudante branco. As cotas não são um favor aos estudantes negros e negras são uma forma de reparação da histórica negação do saber escolar básico e superior a uma população que foi literalmente impedida de estudar e, em alguns estados, eram “proibidos de frequentar as escolas públicas”. (MOURA, 2019, p. 132)

Questionados sobre o silêncio étnico-racial no Projeto Político Pedagógico da escola, todos ficaram surpresos visto que o documento foi atualizado pela última vez entre 2016 e 2017 como já enfatizado, mas uma resposta me chamou a atenção. O professor Pedro fez críticas à Lei 10.639/03 e saiu em defesa da escola.

Não precisaria está no PPP, não precisaria está na escola, eu acho que é uma coisa de vida. Se nós tivéssemos a consciência de que essa realidade seria tão importante como nós consideramos, ela poderia aparecer lá... ela poderia aparecer muito mais na nossa prática. Mas o que que ocorre? O que que ocorre? O fato de se tornar lei não quer dizer que ela vai ser vivenciada, porque a realidade não faz o mínimo esforço de que aquilo se torne um elemento vivo. Por quê? Porque não chegou na consciência daquelas pessoas que estão a trabalhar com esse fenômeno. Até mesmo por força de, digamos, porque isso não é o trabalho de uma pessoa apenas numa sala de aula. É interessante que você tenha isso como algo a ser observado em toda vivência. (PEDRO, 2021).¹²¹(GRIFO NOSSO).

Realmente não há nada na escola que provoque o surgimento dessa consciência da qual o professor fala. A consciência do pertencimento racial não é inata. O professor fala como se o

não expandiu os direitos políticos imediatamente após a proclamação, nem garantiu o acesso a todos à educação durante muitos anos”. (GONÇALVES, 2010, p. 328).

¹²⁰ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹²¹ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

discernimento da realidade fosse um fato que se dá independente do processo histórico que a constrói. Como podemos ter consciência se nunca fomos levados a questionar o contexto de desigualdades ao nosso entorno?¹²² Fomos levados a acreditar que, se as populações negras estão em situações de vulnerabilidade social, econômica e cultural é porque não se esforçou o bastante. É verdade que a universidade como um todo é a maior responsável por esse “silêncio que participa da formação do professor”, mas não podemos só esperar que a realidade mude como num passe de mágica, é preciso pôr a mão na massa, ou seja, devemos assumir que a educação é um direito de todos. Mas nessa história, às populações negras têm sido negadas as condições básicas para acesso e permanência nos bancos escolares.

Porque, se os direitos e deveres são idênticos, as oportunidades deverão ser também idênticas. [...] Joga-se, assim, sobre os seguimentos não brancos oprimidos e discriminados, o negro em particular, a culpa da sua inferioridade social, econômica e cultural. (MOURA, 2019, p. 93).

Sobre a obrigação de trabalhar com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, culpare a própria lei como se fosse possível se auto cumprir, como se todas as leis não necessitassem das pessoas que as cumpram. A obrigação de estudarmos História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea epistemologicamente eurocêntrica dificilmente é questionada nos estabelecimentos de ensino como se a História brasileira tenha sido construída somente pelos europeus.

Olha, o fator de ser obrigação, é essa a crítica que eu ia fazer. O que é que querem da escola? Que a escola prepare bem para o trânsito, que a escola prepare para a sexualidade, que a escola prepare para entender as causas negras, para entender os problemas relativos às finanças, ora! A vida toda!? Querem que agora nós discutamos todos os aspectos da vida obrigando!? (PEDRO, 2021).¹²³

Como não há a disciplina de *História do Ceará* nos currículos do Ensino Médio, pouco se sabe sobre a histórica negação do negro em nosso território. O 25 (vinte e cinco) de março foi a única data lembrada por conta do feriado estadual. O professor Carlos foi o único a citar o dia da Consciência Negra que, por sinal não é mencionado no PPP da escola FT. “É que geralmente, isso é trabalhado no dia da Consciência Negra, passa a semana todinha. Mas, e o resto do ano? Que que faz?”. (CARLOS, 2021).¹²⁴

¹²² Embora já tenhamos problematizado o silêncio no PPP retomamos essa fala aqui dada a importância desse documento para a prática pedagógica dos professores.

¹²³ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹²⁴ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

Questionados se a CREDE 08 poderia fazer mais sobre a questão étnico-racial nas escolas, todos reclamaram sobre a falta de formação continuada especialmente sobre a temática em tela. O professor Marcos disse:

Com certeza! Não só a Crede... a Seduc, de forma geral. Eu acho que talvez desenvolver algum projeto diretamente relacionado a isso, alguma ação, alguma campanha forte, talvez isso.... eu acho que teria um efeito muito grande”. (MARCOS, 2021).¹²⁵

Helena afirmou nunca ter participado de qualquer formação ou palestra sobre o assunto na CREDE 08 e questionada sobre o que achava da omissão da CREDE em relação às questões étnico-raciais, ela responde:

As pessoas, elas não querem reconhecer que há uma omissão com relação à valorização da cultura africana. As pessoas não se assumem racistas aí muitas vezes, já se tornou tão normal você não tratar desse assunto que não há uma preocupação. Silêncio! (HELENA, 2021).¹²⁶

O professor Carlos também corrobora com a afirmação de Helena ao dizer: “Não. Eu estou desde 2010 e que eu lembre, não”. (CARLOS, 2021).¹²⁷ Já o professor Pedro diz não ter participado, mas defendeu o órgão regional. Incitado sobre a omissão com relação ao assunto ele responde:

Bom, *ela tem diversas razões*. Tem razões financeiras e... eu entendo Evandro que um professor vai... recebe uma capacitação para repassar... *eu não diria que foi só uma capacitação a respeito de questões raciais e aqui o diretor da Crede, por ser questão racial ele resolveu não fazer*. Não olharia por aí. *Eu olharia que não só esse, mas outras sobre outros assuntos também podem não ter acontecido* por um desleixo ou por questões financeiras. (PEDRO, 2021).¹²⁸(GRIFO NOSSO).

Entre essas razões poderíamos citar a estrutura racista institucionalizada com que se organizou e se mantém organizada a rede educacional cearense para a manutenção dos silêncios e omissões que contribuem para a solidificação da suposta democracia racial que, a par das leis e decretos governamentais, não tem sido combatida de forma eficaz, principalmente nas escolas do interior cearense.

Dessa forma, e apesar de indiretamente, sabermos da inexistência de ações sistemáticas voltadas para o combate ao racismo antinegro e para o trabalho com as relações étnico-raciais, com exceção de falas pontuais em datas comemorativas e exposições em esporádicas feiras

¹²⁵ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹²⁶ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹²⁷ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

¹²⁸ Entrevista concedida em julho de 2021 em Itapiúna.

culturais e científicas, não podemos afirmar de forma objetiva que os Projetos Pedagógicos das escolas estaduais do Maciço de Baturité não tragam em seus textos alusões às legislações vigentes para esse intento, mesmo que de maneira pouco aprofundada e com ações concretas para a implementação dessas leis. O que sabemos agora é que a negação do racismo nas escolas é uma realidade, haja vista o que apresentamos nesta pesquisa. Estudos mais abrangentes, com um maior número de escolas da região poderão elucidar melhor a realidade geral, contudo, a forma omissa como os órgãos fiscalizadores agiram até hoje na Escola Franklin Távora são uma marca da política de negação da existência das populações negras e da cultura negra em nosso estado como questionávamos na introdução deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano era 2007 durante um curso de extensão oferecido pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), quando nos deparamos pela primeira vez com a temática das relações étnico-raciais nos livros didáticos e com um debate mais sistematizado sobre a Lei 10.639/03. Mas somente em 2014, 07 (sete) anos depois, como membro do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – (NEAAB) da UNILAB-REDENÇÃO, tivemos contato com uma gama de leituras que nos levaram a problematizar o silêncio em torno das questões de raciais na escola onde trabalhamos até hoje como professor de História. A melhor percepção e compreensão do que seriam manifestações racistas dentro da Escola de Ensino Médio Franklin Távora e a necessidade de promover um debate crítico sobre a problemática em tela, nos apontou para a urgência de levarmos a cabo uma pesquisa interdisciplinar sobre o racismo antinegro e educação nessa escola da rede estadual de ensino.

De forma geral procuramos investigar, a partir de uma discussão com a História, a Antropologia, a Sociologia e Educadores, a historicidade do racismo antinegro e o histórico silenciamento em torno das populações negras e como isso reflete na educação e no ensino brasileiro e cearense. Contribuindo para que a universidade cada vez mais se torne um elo de desconstrução/reconstrução de relações raciais pautadas pelo respeito mútuo entre negros e brancos de forma que a sociedade passe a reconhecer seu caráter estruturalmente racista.

Discutimos de forma satisfatória para o espaço/tempo da pesquisa os conceitos de racismo, raça, negritude e branquitude demonstrando a histórica relação que esses termos possuem com as práticas educacionais visto que, é a educação formal e informal, a grande responsável pela manutenção de estereótipos negativos sobre os negros e negras, mas também deixamos nítida a importância dessa mesma educação no combate a todas as formas de preconceitos e discriminações com base na raça de seus jovens estudantes e na sociedade como um todo.

Enfatizamos que a desconstrução do conceito de raça em bases biológicas e sua reconstrução social, bem como a luta pelo fortalecimento da negritude e o questionamento do papel da branquitude na manutenção das desigualdades raciais em nosso país se deu a partir da atuação político/social dos movimentos negros nos territórios brasileiro e cearense. A própria elaboração de políticas públicas e a conquista das ações afirmativas foram frutos dessa mobilização negra que marca a história dos afrodescendentes no Brasil.

A histórica negação do negro(a) no Brasil e no Ceará foi problematizada a partir da demonstração de alguns dados oficiais sobre o índice de descendentes de africanos (pretos e pardos) que povoam o território como um todo e especificamente o Ceará, de maneira que, em

um território onde mais de 70% de sua população se considera negra, uma das explicações mais convenientes é de que a estrutura social, política e econômica desse Estado é fundada em bases profundamente racistas e, o silêncio notado por esta pesquisa deve ser questionado a partir de dentro da Escola.

A partir de entrevistas concedidas espontaneamente, por uma (01) professora e três (03) professores da Escola Franklin Távora que atuam na área das Ciências Humanas e do conteúdo do seu Projeto Político Pedagógico – PPP, analisamos a compreensão e a percepção que a escola, como um todo, tem do racismo predominante no Brasil, no Ceará e em Itapiúna. Chegamos à conclusão de que, só o grau de instrução e a convicção de que há racismo nesses lugares não foi suficiente para perceber ou questionar as omissões e silêncios nesse documento político administrativo e na instituição escolar de maneira geral no que diz respeito às questões apontadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A forma estrutural com que o racismo foi sendo praticado do maternal ao último ano da universidade é uma das explicações para a normalidade das relações desiguais entre as raças socialmente construídas e, questionar essa estrutura não é possível sem que se dispare um gatilho problematizador. Nosso trabalho pode provocar incômodos coletivos no sentido de trazer para o centro das discussões a problemática racial que tanto atinge jovens adolescentes negros(as) e brancos(as) na escola e na sociedade. A relevância desse debate não permite que os resultados desta pesquisa sejam negligenciados ou que continuem silenciados por pura omissão.

No início desta investigação afirmávamos que uma formação eurocentrada casada com a estrutura racial construída no Brasil e no Ceará seriam as grandes responsáveis por esses silêncios e omissões. No que tange ao espaço da pesquisa, se comprovou, através do PPP e dos depoimentos analisados, que as questões raciais na Escola FT de Itapiúna, Ceará, não se faziam presentes de forma alguma, com exceção de iniciativas pontuais e individuais de professores no Dia da Consciência Negra e em feiras culturais e científicas realizadas anualmente pela escola, quando uma ou duas equipes de estudantes apresenta algum trabalho relacionado com a escravidão e as religiões africanas como apontou o professor Carlos, um dos nossos interlocutores.

O que deixamos nítido, é que a negação da existência das populações negras e da cultura negra, exerceu e continua a exercer forte influência no entendimento e percepção do racismo na educação, no ensino brasileiro e cearense e, em especial, no município de Itapiúna. Garantir a execução das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como as observâncias das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana é uma obrigação dos órgãos educativos do país, apesar disso, após quase 20 (vinte) anos da aprovação da primeira lei e do Parecer 003/04, aos professores, não foi assegurado o direito de conhecer, de forma institucionalizada, as necessidades e as obrigações ali presentes.

O racismo estrutural alimentado pelo mito da “democracia racial” no Brasil fez da educação escolar espaço privilegiado de discursos que assumiram a função de silenciar as divergências e violências da sociedade como um fenômeno comum das relações econômicas e sociais entre homens e mulheres, negros e negras, brancos e brancas. A constatação do poder dessa negação, a partir do escopo espacial deste estudo, deve nos conduzir, como instituição escolar e como entes sociais a uma prática mais problematizadora da realidade de desigualdades que separa os dois grupos raciais aqui em questão. Mas é preciso fazer a denúncia histórica dessa negação a ponto de contribuir para a luta antirracista que está posta.

Os caminhos que nos levaram ao reconhecimento dessa realidade passaram por uma grande e minuciosa pesquisa bibliográfica entre produções de historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores que nos forneceram as bases teórico-históricas do racismo e dos conceitos criados a partir dos que infligiam e a partir dos que sofriam essa prática secular.

Mas as consequências são as mesmas, o fortalecimento e a permanência das diferenças e desigualdades fundadas nas características fenotípicas que historicamente vitimizam os descendentes de africanos e outras raças não brancas, principalmente durante e após o período colonial. Para compreendermos a realidade constatada na escola em questão voltamos ao passado através desses cientistas da sociedade.

Apoiados em Laurence Bardin (2016), nossa pré-análise nos levou a optar por um documento muito importante nas redes de ensino no Brasil, o Projeto Político Pedagógico – PPP, após uma leitura breve constatamos a necessidade de entender melhor o que tínhamos detectado nesse dispositivo legal da escola. Recorremos a quatro entrevistas com professores efetivos (02) e temporários (02) graduados em História (03) e Filosofia (01). Todos(as) possuem Especialização. Os resultados aqui apresentados foram fruto de uma análise qualitativa rigorosa dos conteúdos do PPP e das entrevistas concedidas no mês de julho de 2021 no município de Itapiúna, Ceará. As entrevistas foram realizadas com base na História Oral temática. (BOM MEIHY, 2002). Nos utilizamos do mesmo roteiro semiestruturado para todos os colaboradores, de forma que, as condições em que os depoimentos foram recolhidos seguiu o que Bardin classifica de “*regra da homogeneidade*”. (BARDIN, 2016, p. 128).

Dada a complexidade da problemática em análise e da delimitação espacial à qual se circunscreve esta pesquisa – Silêncios e omissões: as percepções do racismo antinegro na Escola de Ensino Médio Franklin Távora em Itapiúna-CE – nossos resultados não respondem em definitivo à problemática do racismo nas escolas de ensino médio no Maciço de Baturité. O total silêncio percebido no documento analisado pode não ser uma realidade em todas as escolas estaduais dessa microrregião cearense. As narrativas de nossos interlocutores não podem ser tomadas em absoluto para afirmarmos que os professores desses treze municípios não façam um trabalho com base na problematização das relações étnico-raciais no seu dia a dia de sala de aula. Apesar de sabermos do poder coletivo do silenciamento das vidas negras em nosso estado, iniciativas e práticas individuais de alguns professores podem atrair a atenção de outros colegas e surtir um efeito que talvez não se generalize na educação como um todo, mas podem suscitar sentimentos de solidariedade racial entre os estudantes, principalmente do ensino médio, contudo, nada como o cumprimento das leis e pareceres relacionados a essa temática para que ações afirmativas sejam justamente reconhecidas e políticas públicas que busquem promover a igualdade racial sejam implementadas de forma institucional.

À vista disso, pesquisas futuras podem ser implementadas para se descobrir mais sobre como essas políticas públicas estão sendo executadas na prática. Pesquisa recente sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Estaduais no Maciço de Baturité, demonstrou que a maioria dos professores e gestores dos treze municípios conhecem a lei ou já ouviram falar. (NOGUEIRA, 2018). O que este estudo constatou foi que, mesmo conhecendo a lei, ações para sua implementação não foram tomadas de forma sistemática, haja vista o silêncio já analisado. Abarcar um universo maior de escolas, municípios e professores contribuiria para uma visão mais generalizada do descaso ou não, com as legislações voltadas para o combate ao racismo antinegro, não só em Itapiúna, mas no Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

ALBERTO, Paulina L. **Termos de inclusão: intelectuais negros brasileiros no século XX**; Trad.: Elizabeth de Avelar Solano Martins. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2020.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: Abolição da escravidão no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829034517/pdf_242.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

ARAÚJO, Karlane Holanda; PAULO, Adriano Ferreira de; SILVA, Joselina da. Práticas dos professores de História da UFC e da UECE no Colégio Estadual Liceu do Ceará baseadas na Lei 10.639/03. **Revista Mosaicum**; Volume 23; Jan./Jun. 2016 - ISSN 1808-589X. p. 09-23.

ARAÚJO, Maria das Graças de. **Trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas no município de Itapiúna-CE**. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3580/1/2010_Dis_MGAraujo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Prefácio. In: MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016. In: Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ASSIS, Jussara Francisca. **Vencedoras, estrategistas e/ou invisibilizadas?** Um estudo das possibilidades e dos limites do Programa Pro-Equidade de Gênero para as mulheres negras nas empresas. 2010. 224 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16547@1>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar do negro, lugar do branco?** Esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo; Hedra, 2019.

BARROS, J. P. P.; BENÍCIO, L. F. S.; SILVA, et. Al. Homicídios juvenis e os desafios à democracia brasileira: implicações ético-políticas da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 37 (2017). (4), p. 1051-1065. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gzWs9HCCzvvHLy83HQFpxzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 abr.2021.

BARROSO, Parcifal. **O Cearense**. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora e Instituto Myra Eliane, 2017.

BENÍCIO, L. F. S.; BARROS, J. P. P.; RODRIGUES, J. S. et al. Necropolítica e Pesquisa-Intervenção sobre Homicídios de Adolescentes e Jovens em Fortaleza, CE. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 38 (2018). (n.spe.2), p. 192-207. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/FKRDccYDHRmgZGWPjvPfFzd/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: um estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: Das Cruzadas ao século XX**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BINJA, Elias Justino Bartolomeu. **Multiculturalismo: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor**. São Paulo: LiberArs, 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin (1886-1944). **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BONFIM, Marco Antônio Lima do; PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. **I Curso de Formação em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (turma Preta Simão): Saberes construídos na luta antirracista cearense**, São Carlos, SP: Pedro& João Editores, 2020.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América**. 1ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições técnicas, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, p.145 - 193**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004** In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. A Longa Duração. In: BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a história. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, 2006. Disponível em :<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2360>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude crítica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Pedrosa; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista**. Rev. latinoam. cienc. soc. niñez, juv.; [online]. 2010, vol.8, n.1, pp.607-630.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24ª. ed. revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: um estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: um estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wpcontent/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de antropologia: cem anos de tradição.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2017.

CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Org.). **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3).

CINTRA, Éllen Daiane. Um olhar sobre a experiência da juventude negra brasileira no ensino médio: desafios e alternativas. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: África, Brasil, Portugal.** 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. [Coleção Cultura Negra e Identidade].

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas paranaenses. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 – 24, E-location 020129, 2021.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In: **História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

COSTA, José Ricardo Caetano; SERAU JR, Marco Aurélio; SOARES, Hector Cury. (Orgs.). **O “estado de mal-estar social” brasileiro.** Belo Horizonte: IEPREV, 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse, et al. **História de Educação do Negro e outras histórias;** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. (Orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Cultura Afrocearense. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. (Orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DANTAS, Luís Thiago freire. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no ensino médio.** São Paulo: Ed.: PerSe, 2015.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura – 1917-1945**; Trad.: Claudia Sant’Ana Martins, São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

DENTZ, Schirlei Russi von; SATO, Silvana R. Souza; VALLE, Ione Ribeiro. As Ações Afirmativas na Base da Democratização da Educação Superior Brasileira: Irradiações da Reforma Universitária de Córdoba. **Revista Internacional de Educação superior**; Campinas, SP, v. 5, p. 1-28, 2019.

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9ª ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Airton. **História do Ceará**. 7ª ed. ver. amp. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2018.

FERNANDES, Florestan. (1920-1995). **O negro no mundo dos brancos**. 2ª. Ed. Revista. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Antônio Geovane da Silva; NASCIMENTO, Francisca Marleide do; SILVA, Tatiana Ramalho da. Quilombo/las no Ensino Superior: faces do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano universitário na unilab. In: MATO, Daniel et al. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes em América Latina**: las múltiples formas del racismo. 1ª ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, Henrique. (Orgs.). **Os desafios do ensino médio**. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FIRTH, Raymond. O significado da antropologia social. In: CASTRO, Celso. **Textos básicos de antropologia**: cem anos de tradição. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

FOUCAULT, Michel. (1926-1984). **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Marielle. **UPP**: a redução da favela em três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. 2014. (Dissertação Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/2166>. Acesso em: 09 abr. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. Ed. rev. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9ª. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUSA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide. (Orgs.). **Uma história de Ceará**. 2ª. ed. rev. atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: MÜLLER, Pedrosa; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2017.

GOMES, Arilson dos Santos. Carlos Santos e os usos da ideologia da democracia racial na ditadura civil-militar brasileira. **Revista Antítese**. v. 8, n. 15esp., p. 241-271, nov. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/21780/17320>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GOMES, Arilson dos Santos. Escravidão e Pós-Abolição no Ceará: memórias e trajetórias das populações libertas na cidade de Redenção. **Revista crítica Histórica; ANOXII**, N°23, Julho/2021 ISSN:2177-9961. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/11498/8812>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GOMES, Arilson dos Santos. Oásis e Desertos no Brasil: Da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, jul/dez. 2009. p. 131-146.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil**. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Orgs.). **Políticas da raça: experiências e legados da abolição e da pós-abolição no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. 1ª. ed. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. 1ª. ed. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma. Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**; Set/Out/Nov/Dez. 2000, n. 15, p. 134-158.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negro e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1 – 15, 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça; Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2ª. ed. rev. Salvador: Associação brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HENRIQUE, R.; CAVALLEIRO, E. Prefácio à 2ª edição. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em português: O lado esquecido do colonialismo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2017.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9ª. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA, 1976.

JOHN, Júlia Castro; BRANDÃO, Clara Luísa Martins; CURY, Hector Soares. Genocídio negro brasileiro: notas sobre um racismo declarado. In: COSTA, José Ricardo Caetano; SERAU JR,

Marco Aurélio; SOARES, Hector Cury. (Orgs.). **O “estado de mal-estar social” brasileiro**. Belo Horizonte: IEPREV, 2020.

KI-ZERBO, Joseph. **Metodologia e pré-história da África**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. (Coleção História Geral de África; v. 1.).

LEAL, Nunes Victor. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 7ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

LÉVI-STRAUS, Claude. Et al. **Raça e ciência. I**; São Paulo, Perspectiva, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1908-2009). **Antropologia estrutural dois**: Tradução: Beatriz Perone Moisés; 1ª. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

LIMA, Ivan Costa. Pensamento Negro em Educação no Brasil: trajetórias históricas de proposições pedagógicas em Salvador e no Rio de Janeiro no século XX; **Revista da ABPN**; v. 10, n. 25; mar-jun. 2018, p. 222-247.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. (Dissertação de Mestrado); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCA); Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86988?show=full>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LIMA, Ivan Costa; CÓ, Nico Augusto. Educação e sociedade em face à violência religiosa contra as matrizes africanas: um debate necessário. In: LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, João Luís J. do; SILVA, Maria Saraiva da; BIÉ, Estanislau Ferreira; JÚNIOR, Henrique Cunha; SANTOS, Edivar Barbosa dos; GUEDES, Francisco Valdemy A.; BESERRA, Theóphilo Michel Á. C.; (Orgs.). **Educação como forma de socialização, volume 3**: educação e sociedade: debates contemporâneos para a cidadania [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, João Luís J. do; SILVA, Maria Saraiva da; BIÉ, Estanislau Ferreira; JÚNIOR, Henrique Cunha; SANTOS, Edivar Barbosa dos; GUEDES, Francisco Valdemy A.; BESERRA, Theóphilo Michel Á. C.; (Orgs.). **Educação como forma de socialização, volume 3**: educação e sociedade: debates contemporâneos para a cidadania [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LIMA, Ivana Stolze. “Tijolo mal queimado”: mestiçagem e democracia racial. In: SAMPAIO, Gabriela dos Reis; LIMA, Ivana Stolze; BALABAN, Marcelo. (Orgs.). **Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil**. Salvador, BA: EDUFBA, 2019.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia**. 18ª. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)**. 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

MAUSS, Marcel. La Nation. In: **Oeuvres**, vol. 3, Paris: Minuit, 1969.

MELLO, Marques Ricardo. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 237-254 – 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n.34, p.287-324, 2008.

MILTON, Santos. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16ª. Ed. Rio Janeiro: Record, 2008.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA, André. **Quem é bom já nasce feito: sanitarismo e eugenia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MÜLLER, Pedrosa; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**.; 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: um estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na sociedade. Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. Nº 5. p. 15-23, 2004.

NABUCO, Joaquim, (1849-1910). **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. 1ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. Aspectos do Movimento Negro e de mulheres negras em Fortaleza: olhares sobre a década de oitenta. In: CUNHA JÚNIO, Henrique; SILVA, Joselinda; NUNES, Cícera. (Orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

NASCIMENTO, Sebastião; THOMAZ, Omar Ribeiro. Raça e nação. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2ª. ed. rev. Salvador: Associação brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (ORG.). et. Alii. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Rosalva Maria Girão Pereira. **Uma Análise da Implementação da lei 10.639/2003 no Contexto de Escolas Estaduais da Região do Maciço de Baturité**. (Dissertação de Mestrado) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Rendeção, 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072010-082636/pt-br.php>. Acesso em: 09 abr. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Tecendo redes antirracistas: África, Brasil, Portugal**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. [Coleção Cultura Negra e Identidade].

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto antirracista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara C. Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 75, abr. 2020, p. 162-183.

PEREIRA, Amilcar de Araújo. “Sou Negro”: raça e racismo na perspectiva do movimento negro contemporâneo. In: SAMPAIO, Gabriela dos Reis; LIMA, Ivana Stolze; BALABAN, Marcelo. (Orgs.). **Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil**. Salvador, BA: EDUFBA, 2019.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: literatos, negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: um estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: um estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.

RATTS, Alex. O Negro no Ceará (ou o Ceará Negro). In: CUNHA JÚNIO, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. (Orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

REIS, João José. Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º. 3, 1996, p. 7-33. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história**. P- São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de promoção da igualdade racial: impulso às ações afirmativas e à educação étnico-racial. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 109-126, Jun/Dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2845>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Relações étnicas e educação: representações sobre o negro no Ceará. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. (Orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e heteroidentificação. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

RODRIGUES, Estrada Henrique. Lévi-Strauss, Braudel e o tempo dos historiadores. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, n° 57, p. 165-186 – 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tzMKGDzpZYMkXP9NSX4775F/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis; LIMA, Ivana Stolze; BALABAN, Marcelo. (Orgs.). **Marca-dores da diferença: raça e racismo na história do Brasil**. Salvador, BA: EDUFBA, 2019.

SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2ª. ed. rev. Salvador: Associação brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SANTOS, Frei David. Prefácio. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

SANT'ANNA VAZ, Livia Maria Santana e. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In : FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia da Letras, 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: BA, CED; CEAO, 1995.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Bruno. **As Cores do Novo Mundo: Degeneração, ideias de raça e racismos nos séculos XVII e XVIII**. 1ª. ed. Lisboa, Portugal: Lisbon Intertional Press, 2020.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. 4ª. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Priscila Elizabete. O conceito de branquitude: reflexos para o campo de estudo. In: MÜLLER, Pedrosa; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Simone Resende. Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. **XII Colóquio Internacional de Geocríticas**, - Las independencias y construcción de estados nacionales: poder, territorialización, siglos XIX-XX; Bogotá, Colômbia, 7 al 11 de mayo, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SMEDLEY, Audrey. Race in North America: origin evolution of a worldview. Colorado: Westview Press, 1993. 400 p. In: SILVA, Bruno. **As Cores do Novo Mundo: Degeneração, ideias de raça e racismos nos séculos XVII e XVIII**. 1ª. ed. Lisboa, Portugal: Lisbon Intertional Press, 2020.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo, mídias e cotas e Brasil**. 3ª ed. atual. E ampli. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, Antônio Vilamarque Carnaúba de. **Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada: O Movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. 191f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História Social) – Universidade Federal do Ceará-UFC, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2838/1/2006_Dis_AVCSousa.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUSA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide. (Orgs.). **Uma história de Ceará**. 2ª. ed. rev. atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 745-760, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/LpSkSW9hyH6jXDXDdYn7k9w/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TELLE, T. S. e MELO, M. **Meu Brasil africano**. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2013.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Do saber colonial ao Luso-Tropicalismo: “Raça” e “Nação” nas primeiras décadas do Salazarismo. In: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267 – 281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2021.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo**: uma introdução. [Tradução Fany Kon], São Paulo: Perspectiva, 2007.

WILLIAMS, Daryle. Redimindo Cã mais uma vez: Modesto Brocos, *Redenção de Cã* e o fim da escravidão no Brasil. In: GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Orgs.). **Políticas da raça**: experiências e legados da abolição e da pós-abolição no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

DOCUMENTAÇÃO

Projeto Político Pedagógico-PPP, Escola Franklin Távora, 2016.

FONTES ORAIS

CARLOS, 06 de julho de 2021. Entrevistado por Francisco Evandro de Araújo. Itapiúna. Entrevista concedida na própria residência.

HELENA, 08 de julho de 2021. Entrevistado por Francisco Evandro de Araújo. Itapiúna. Entrevista concedida na própria residência.

MARCOS, 22 de julho de 2021. Entrevistado por Francisco Evandro de Araújo. Itapiúna. Entrevista concedida na própria residência.

PEDRO, 07 de julho de 2021. Entrevistado por Francisco Evandro de Araújo. Itapiúna. Entrevista concedida na própria residência.