

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA

CENTRO INTERDISCIPLINAR  
DE ESTUDO E PESQUISA DO  
IMAGINÁRIO SOCIAL



REVISTA LABIRINTO  
ANO XVI  
VOLUME 24  
NÚMERO 2  
(JAN-JUN)  
2016  
PP. 10-30.

## **A HISTÓRIA DO POVO NEGRO NO BRASIL: UM PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DAS RELAÇÕES RACIAIS E CURRÍCULO ESCOLAR**

(THE HISTORY OF BLACK PEOPLE IN BRAZIL: A SOCIAL-HISTORICAL VIEW OF RACE RELATIONS AND SCHOOL CURRICULUM)

ME. MAURECI MOREIRA DE ALMEIDA

*Professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso*  
*maurecialmeida@hotmail.com*

**RESUMO:** O presente artigo realiza uma reflexão acerca das relações raciais existente no Brasil, passando pelas questões que envolvem a diferença, bem como os aspectos que dizem respeito à formação das identidades sociais. Também se discute as relações do Brasil com a África e as políticas externas executadas a partir da década de 1990 que contribuíram na compreensão das relações históricas que ligam o Brasil ao continente africano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica resultado de um amplo levantamento da literatura especializada. Explana-se também sobre a história do povo negro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações Raciais. História do Povo Negro. Currículo Escolar.

**ABSTRACT:** This article provides a reflection about race relations in Brazil, through the issues involving the difference, as well as aspects concerning the formation of social identities. It also discusses Brazil's relations with Africa and foreign policies implemented from the 1990s that contributed to the understanding of the historical relations linking Brazil to Africa. It is a bibliographic research of an extensive survey of the literature. It also explains about the history of black people.

**KEYWORDS:** Race Relations. History of Black People. Educational Curriculum.

## INTRODUÇÃO

As relações raciais no Brasil e seu estudo é fundamental para que se possa compreender, por exemplo, a constituição das identidades. Considerando isso, há alguns aspectos que devem ser observados na formação dessas identidades, sobretudo as identidades sociais. Estas dizem respeito ao sentimento de pertencimento ao um grupo, a uma categoria ou seguimento social (HALL, 2006). Sendo que as relações de alteridade, o saber do senso comum, a pressão dos fatos sociais e a força das instituições são conjuntamente responsáveis por estruturar o sentimento de pertença individual e coletivo em todas as relações sociais (HALL, 2006).

Nesse caso, de acordo com Darci Secchi e Vanda Gonçalves (2011), cada indivíduo percebe de diferentes lugares por meio de diversos olhares a realidade vivenciada. É importante compreender, mesmo que seja complexo isso, como funcionam as relações sociais e as raciais na sociedade contemporânea. Estando de acordo com isso, as atitudes de aceitação e tolerância com relação ao outro, com o diferente é algo que merece destaque e atenção. Entretanto, o que se constata,

infelizmente, é uma tendência cada vez maior para a padronização do comportamento, do jeito de ser, de pensar e de se relacionar no cotidiano com a diferença.

O conceito de empoderamento, nesse sentido, aplicado pelo sociólogo e professor da Universidade do Piauí Ferdinand Cavalcante Pereira (2006), dá um novo significado a ação dos indivíduos. As decisões e as ações não são mais regidas por um tutor. No empoderamento os indivíduos provocam tensões, adaptações e resistências na forma de agirem emancipadamente, combatendo e superando a dominação tanto social quanto política (PEREIRA, 2006).

No atual momento histórico-social, exige o desafio de viver a diferença com respeito, compreensão e tolerância. Para se alcançar isso é fundamental voltar às atenções para essa problemática, reconhecendo e enfrenando os preconceitos e as discriminações em suas múltiplas manifestações que estão atrelados à vida social. Em um mundo onde o comportamento das pessoas tende a ser cada vez mais padronizado pelos ditames do capitalismo, e pela influência sutil e subjetiva da indústria dos meios de comunicação, se faz cada vez mais necessário refletir estando atento para as questões que envolvem a diferença e a diversidade sociocultural e étnica. É significativo, portanto, entender as relações

altamente complexas do mundo contemporâneo. Este último tem duas grandes estruturas: um no campo da organização econômica – o capitalismo; a outra no campo midiático – a indústria da comunicação; sendo esta última responsável por disseminar um discurso tácito de que ser diferente não é interessante para as relações sociais em seus diversos níveis. Por outro lado, quando o discurso da diferença surge no âmago da indústria da comunicação, é somente com a intenção de marcar um novo grupo de consumidores com o Slogan: “ser diferente é normal”. Nessa instância a diversidade é sempre percebida pelo senso comum, ou às vezes por aqueles que dizem ter um “bom senso”, como se fosse uma ameaça alienígena, tratando o diferente com exclusão, preconceito e violência. Há no cotidiano, inúmeros exemplos desse tipo de postura contra os negros, idosos, mulheres, homossexuais, magros, gordos e todos aqueles que não se encaixam nos padrões fenotípicos, sociais e culturalmente estabelecidos de beleza.

Nessa perspectiva, o recorte que propomos fazer neste artigo é tratar de um dos aspectos que fazem parte das discussões sobre a diferença e das identidades sociais. Esse aspecto se refere ao racismo. Vamos procurar refletir sobre sua problemática mapeando

alguns aspectos históricos e sociológicos na formação das concepções racistas vigentes. E mais ao final do artigo iremos discutir o desdobramento das relações raciais e do racismo no currículo escolar da educação básica.

Sendo assim, ao se adentrar nesta temática é importante, numa primeira aproximação, se atentar para a questão da origem do brasileiro. De modo inicial, pode-se notar ao estudarmos sobre a origem do brasileiro, que a principal influência recebida foi à africana. E, que está na base da formação do Brasil. Apesar das contribuições europeia e indígena. Estas, pelo que consta nos estudos sobre a formação do Brasil, deixaram suas marcas, mas em menor escala em relação à africana.

Sabe-se, contudo, muito pouco da influência (ou até mesmo certa negação) africana na constituição da origem do brasileiro. Pois, de acordo com Pio Penna Filho (2011) se sabe pouco no Brasil sobre a África. Muitos dos estereótipos em torno dela foram superados. Mas, ainda há muito a ser feito para diminuir significativamente as ideias erradas que foram produzidas ao longo do tempo sobre o continente africano.

Outro ponto destacado por Pio Penna Filho (2011) é em relação à independência e a descolonização da África a partir da segunda metade do século XX. Sendo que, como afirma o autor, não houve a completa descolonização. Há alguns resquícios da colonização que persistem. Por exemplo, na concepção política de organização dos Estados, em que ficou estabelecido o modelo dos colonizadores europeus. Isto trouxe enormes consequências para o desenvolvimento do continente, visto que se estabeleceu um “Estado Neocolonial (FILHO, p. 10, 2011) ”, ou seja, tem independência política, mas conserva uma drástica dependência econômica dos países colonizadores e ricos (FILHO, 2011).

De maneira geral na África há um clima de instabilidade política e econômica muito forte como herança da colonização que visou à absoluta exploração, tanto dos recursos naturais quanto humanos (FILHO, 2011).

Uma questão importante, de acordo com o historiador Pio Penna Filho, e que merece destaque para ampliar a compreensão sobre o continente africano, é que toda crise em algum país da África, tem repercussão regional. Ou seja, acaba desestabilizando e afetando toda uma região. Essa é uma das características dos

conflitos africanos que apresentam uma interdependência regional.

Nesse sentido, houve diversas crises e conflitos na África no século XX, mas na última década do referido século muitos desses conflitos ficaram registrados na história como os mais terríveis. Tomamos como exemplo, o genocídio em Ruanda (FILHO, 2011), que teve suas raízes na forma como os colonizadores implantaram a dominação e o conflito ideologicamente entre duas etnias: os Hutus, a maioria da população, e os Tutsis, uma minoria que conservava um determinado poder de liderança. Essa forma de dominação gerou um dos mais terríveis episódios de genocídio de um povo, culminando na maior tragédia do continente em 1994 (FILHO, 2011). Tendo um período inicial de elaboração e organização pela etnia Hutu, que foi de março a abril de 1994, tendo um período de execução do genocídio que se deu de abril a junho do mesmo ano (FILHO, 2011). Esse drama vivenciado pelos ruandeses na última década do século XX deixou marcas profundas na memória histórica da humanidade.

Esses conflitos, como os ocorridos em Ruanda em 1994, bem como outras guerras regionais derivadas das relações étnicas e políticas, não impediram que o Brasil estreitasse relações econômicas, científicas e culturais

com o continente africano. Mas esses conflitos, por outro lado, obrigou o governo brasileiro a realizar alguns ajustes dos investimentos ao longo do tempo.

As primeiras relações, ainda que de forma incipiente, tiveram início com o governo Collor (1990 – 1992) (FILHO, 2011). Embora no discurso fossem fortes as promessas de acordos políticos e econômicos, na prática foi pífia a atuação do governo brasileiro junto à África nesse período (década de 1990). Após o impeachment de Collor (1992), assume Itamar Franco (1992 – 1995), que na realidade também não promoveu grandes acordos de cooperação com o continente africano (FILHO, 2011). Segundo Pio Penna Filho, há de se destacar que com Itamar Franco foi criada a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, (que surgiu a partir de uma ação bem anterior de outro governante brasileiro José Sarney (1985 – 1990)). E, que ajudou, em certa medida, a estreitar os laços com a África, mas mesmo assim houve poucos avanços, de maneira geral, em outras áreas.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) houve alguns acordos, (por exemplo, a CPLP, foi formalmente criada em Lisboa a partir de seu governo). Mas, o governo de FHC tinha outras prioridades e a

África ficou relegada em segundo plano nas políticas externas brasileiras (FILHO, 2011).

Entretanto, a África ganhou maior destaque e prioridade nas políticas externas do Brasil a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Que ao assumir o poder, já em seu discurso de posse promete estabelecer relações mais estreitas e efetivas com o continente africano (FILHO, 2011). Se comparados aos governos que o precederam, suas ações política, econômica e cultural foram muito mais significativas. Diversas empresas brasileiras privadas se estabeleceram em solo africano, gerando emprego e desenvolvimento. Acordos que viabilizaram a implantação de laboratório para fabricação de medicamentos de combate a AIDS, por exemplo, são as medidas que o governo brasileiro nos últimos tempos adotou para ajudar e colaborar com o desenvolvimento africano (FILHO, 2011). Sem falar na relação comercial mais organizada e efetiva.

Sabe-se que há muito que avançar ainda, tanto aqui como acolá. Mas, estes acordos políticos e econômicos, mais intensos e decisivos, foram a partir do governo Lula, essenciais para que a África como um todo fosse realmente ressignificada e visibilizada pelo Brasil. Integrando-se, desse modo, aos mecanismos do

capitalismo moderno e das relações das políticas externas brasileiras.

### HISTÓRIA DO POVO NEGRO NO CONTEXTO BRASILEIRO

As políticas externas do Brasil em relação à África possibilitaram não apenas o estreitamento econômico e acordos de cooperação científica, mas, sobretudo a compreensão das relações históricas que ligam o Brasil ao continente africano (FILHO, 2011).

Todavia, ao longo da história as elites brasileiras tentaram criar uma identidade nacional. E, se utilizaram principalmente da história oficial para registrar e implantar ideologicamente a ideia de uma nação que se constituiu pacificamente baseada em três raças: indígena, africana e europeia. Estabelecendo assim o mito fundador da origem do povo brasileiro. Um erro que até hoje apresenta seus resquícios em muitos livros didáticos, bem como nos meios de comunicação e, sobretudo na visão e nas concepções do senso comum.

Outra questão importante é que as perspectivas sobre a história da escravidão ganhavam a interpretação que mais convinha aos interesses de alguns grupos, tais como: os grandes fazendeiros de

café, alguns políticos e intelectuais de “plantão”, bem como de certas correntes teóricas vigentes e os escritos realizados sobre o assunto entre os séculos XIX e XX.

Mas, um dos estudiosos que mais influenciou para formar uma concepção de que o Brasil era constituído por uma verdadeira democracia racial, foi o antropólogo Gilberto Freyre (1900 – 1987) através de sua obra *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933. Esta última teve grande repercussão, sobretudo no exterior, contribuindo na formação da visão dos estudiosos estrangeiros sobre o Brasil. A repercussão dessa obra contribuiu (negativamente) para relativizar e amenizar o drama que foi a escravidão no Brasil. Anos após a publicação de *Casa Grande e Senzala* alguns intelectuais estudiosos dessa questão e outros influenciados pelo movimento negro brasileiro contestaram as teses de Gilberto Freyre. Revelando por meio de um estudo mais minucioso as atrocidades cometidas pelo sistema escravista. Demonstraram que os negros não aceitavam a condição de escravizados pacificamente como se acreditava. Pois, às resistências e as inúmeras lutas que os negros encamparam contrapõe justamente essa ideia de passividade e aceitação divulgada pela história oficial, pelos intelectuais e pela elite econômica dominante no período (BRITO, 2011).

Todo drama da escravidão, desconsiderada pelas elites brasileiras e que foi patrocinada pelos europeus, começava já na captura e no transporte dessas pessoas. E, que eram na maioria das vezes tratadas até mesmo como animais. Tendo uma alimentação péssima e sendo quase sempre vitimadas por doenças infectocontagiosas. Já no continente brasileiro os negros eram usados como mão de obra em diversas frentes de trabalho: nos engenhos de açúcar, na extração de ouro, nas plantações de café, na extração da borracha e na pecuária. Além disso, os africanos que viviam nas cidades exerciam atividades domésticas e comerciais (BRITO, 2011).

O trabalho escravo, portanto, não se restringia apenas, como demonstra a historiografia oficial, ao trabalho nas grandes lavouras de cana de açúcar ou café, mas também nos centros mais populosos, estabelecendo dessa maneira “relações sociais e de trabalho muito complexas (BRITO, 2011, p. 15)”. Havia certos negros que conseguiam sobreviver as suas próprias custas e com o trabalho adquiriam o direito de comprar a própria liberdade. Estes homens e mulheres vivenciavam condições menos adversas, do que aqueles que moravam na zona rural (BRITO, 2011). Já a vida do homem e da mulher negros libertos não era nada fácil,

principalmente para os africanos, tidos como incitadores de revoltas. Já os descendentes dos africanos libertos eram considerados cidadãos, mas com uma cidadania extremamente restrita.

O povo negro, contudo, sempre procurou formas de resistir ao regime escravista por meio das revoltas, das fugas para os quilombos e do confronto direto com os seus senhores (BRITO, 2011). E através dos grupos de negros organizados e do movimento abolicionista a liberdade e o fim da escravidão eram cada vez mais reivindicados. Houve algumas leis criadas e estabelecidas para tentar diminuir a severidade da escravidão, mas tais regulamentos foram insuficientes e precários, pois se limitavam apenas a alguns grupos etários.

Outras conquistas foram adquiridas pelos negros, possibilitando assim emancipação e também uma maior pressão dos grupos organizados e abolicionistas. Fatores estes que culminaram na abolição da escravatura em nosso país, apesar de tardia, já que fomos o último país do continente a abandonar o regime escravista (BRITO, 2011).

Portanto, a escravidão no Brasil teria se prolongado ainda mais, se os negros, por meio da resistência, das revoltas e das fugas, não tivessem

pressionado o sistema escravista brasileiro. E, também se a Inglaterra por motivos econômicos não exigisse dos países que ainda eram escravocratas a abandonar o antigo regime.

Mesmo assim todas as revoltas, resistências e as conquistas obtidas após a abolição não foram suficientes para a desconstrução do pensamento social brasileiro acerca do racismo. Sendo que este último foi estruturado a partir do mito das três raças que compõem o imaginário das pessoas em relação à formação do Brasil (DAMATTA, 1986).

Desse modo, a história oficial institucionalizada sempre esteve a favor das elites que desejavam arbitrariamente criar uma história nacional, estabelecendo assim uma hierarquia para as raças (MÜLLER, 2011). O branco está no topo dessa hierarquia; o indígena fica no meio e, na base o negro. Este último está na base, de acordo com as concepções racistas, porque cabe a ele somente o trabalho braçal, não tendo essencialmente outras capacidades, como, por exemplo, a intelectual (DAMATTA, 1986).

Para Maria Lúcia Rodrigues Müller (2011), à construção do pensamento racial em nosso país, e suas concepções como as citadas acima, teve como mecanismo principal de difusão das ideias racistas, o

espaço da escola. Assim, as escolas adequadamente manipuladas poderiam reproduzir no imaginário da população os estereótipos sobre as bases da formação da nação brasileira. Talvez até sem muitos questionamentos por parte das pessoas inseridas no processo de escolarização. Isso porque nesse período, final do século XIX e início do século XX, o processo de escolarização era para poucos (MÜLLER, 2011). Diferentemente de hoje, em que ele se pretende um sistema de ensino universal.

Outro ponto destacado por Maria Lúcia Rodrigues Müller (2011) se refere ao clima político do Brasil dos anos 1920. Época em que havia ainda uma mentalidade muito forte, remanescente do período escravagista. Ainda de acordo com esta autora, tal clima político dificultava os avanços sociais necessários que pudesse contar com uma participação mais efetiva do negro na sociedade. Pois a população negra sempre foi marginalizada, bem como alijada de qualquer participação política ao longo da história do Brasil (MÜLLER, 2011).

Em todos os processos importantes de decisão os negros não eram convidados a emitir opinião. Nesse sentido, toma-se como exemplo, o caso de um importante especialista da área da educação, o

professor Hemeterio José dos Santos (MÜLLER, 2011). Um negro que apesar de profunda experiência no assunto, não foi convidado a participar das discussões que estabeleceriam os rumos da reforma do ensino na segunda década do século XX. Esse esquecimento proposital se deu por parte daqueles que organizavam tais discussões, pois, segundo eles, os negros não poderiam integrar grupos que decidiriam questões tão importantes para o país (MÜLLER, 2011).

Nesse sentido, em pleno século XXI, apesar de muitos avanços em diversas áreas, sobretudo na educação, pode-se notar ainda que o sujeito-negro ocupa um lugar de inferioridade perante o imaginário social. Há toda uma hostilidade em relação ao negro e também em relação a tudo aquilo que é diferente. No entanto, é importante enfrentar esta hostilidade pelo viés da educação e do conhecimento. Demonstrando aos alunos, por exemplo, por meio do estudo, do conhecimento e de uma discussão séria, sem estereótipos e equívocos racistas, que uma das riquezas do Brasil está justamente na diversidade cultural e na população que compõe o mosaico étnico brasileiro.

Nesse mesmo mosaico étnico que compõe a cultura brasileira há uma espécie de etiqueta racial (TEIXEIRA, 2011). Em certa medida esta etiqueta racial

contesta a diversidade cultural existente. Limitando, só para citar um exemplo, as ações e participação dos negros, no campo educacional, sobretudo naqueles cursos universitários mais elitizados, como medicina, direito entre outros.

Há, portanto uma norma, expressa em forma de etiqueta que viabiliza as pessoas a relativizar, por exemplo, a negritude das pessoas de cor preta (TEIXEIRA, 2011). Na realidade isso constitui um reforço do preconceito ainda arraigado na percepção do brasileiro em relação ao negro. Há certa conduta no tratamento geral a ser seguida quando se refere ao negro no sentido de amenizar a sua negritude (TEIXEIRA, 2011).

Esta etiqueta utilizada no tratamento dispensado ao negro que relativiza sua cor tem sua origem, como afirma Moema De Poli Teixeira (2011), na ideologia do branqueamento (esta esteve vigente de modo mais acentuado no final do século XIX e início do século XX) no status socioeconômico e nas relações de amizade e afeto entre as pessoas. Por exemplo, no caso das relações de afeto e amizade, a pessoa que tem amigo negro geralmente quando se refere à cor desse amigo se comporta de tal modo que chega ao ponto de negar os traços e a cor da pele dele (TEIXEIRA, 2011). Muitas

vezes faz isso usando expressões racistas como:  *você não é negro não, é moreno achocolatado; você pode até ser meio preto, mas tem a alma branca*. Há uma negação e, pode-se dizer também certa indecisão das pessoas, provocada pela mentalidade racista, quanto ao tratamento em relação aos indivíduos que são negros. A autora cita como exemplo, o caso do deputado Júlio Campos que durante um discurso na bancada de seu partido defendia a prisão especial para autoridades e acabou se referindo ao ministro do STF Joaquim Barbosa (TEIXEIRA, 2011, pág.18), como moreno escuro, ao salientar que esses processos poderiam cair em suas mãos.

Esse caso nos mostram enfim, uma atitude de preconceito constituída na memória do brasileiro ao não admitir por razões afetivas, econômicas e hierárquicas a negritude do outro (TEIXEIRA, 2011). E até mesmo aqueles que são negros muitas vezes por força e influência dessa mentalidade nega seu pertencimento, sua condição e seu próprio ser.

Outro ponto para se refletir é com relação à hierarquia social: se o negro se encontra numa condição social mais privilegiada, por exemplo: se teve condições de continuar e aprofundar nos estudos; se é um alto empresário; se destacou em algum esporte de

rendimento ou é um artista renomado, sua classificação de cor ganha outras nomenclaturas, menos a negra. Pois se tal classificação acontece, em determinada circunstância, é declarado moreno claro ou escuro, como no exemplo citado acima do deputado federal Júlio Campos em relação ao ministro Joaquim Barbosa. Outras vezes é denominado mulato ou até mesmo como pardo, mas nunca como negro (TEIXEIRA, 2011). E se esse mesmo negro, por ventura, estiver numa condição social pouco favorecida, tais como: se for um pedreiro; um vendedor; um garçom; um motorista é considerado e declarado negro pela sociedade. Pois na mentalidade e na imaginação da sociedade brasileira estas atividades são consideradas naturalmente comuns aos indivíduos fenotipicamente negros.

Entretanto, ainda em relação à etiqueta racial observa-se que já houve algumas pequenas mudanças que precisam ser acentuadas por meio do estudo e do conhecimento. Quanto mais se conhece a sociedade brasileira e suas relações raciais bem como a complexidade que a envolve, mais se pode compreender o outro (negro, indígena, branco) na sua singularidade.

Na questão da etiqueta racial central também é a compreensão do brasileiro a respeito do conceito de

raça. Definição muito complexa e polêmica, pois implica múltiplos sentidos que vão da ciência ao campo ideológico.

Lori Hack e Edmara da Costa Castro Dallabrida (2011) afirmam que o termo raça não pode ser simplesmente substituído por etnia. Pois, esta troca apenas seria um modo de contornar a dificuldade de uma distinção analítica mais precisa. O que não resolve o problema das hierarquias entre os diferentes, que é o ponto central do racismo brasileiro. Portanto, a ideia de raça não poderia ser meramente trocada pela de etnia, porque isso não resolveria o problema racial existente.

Há uma distinção importante a se fazer, segundo Lori Hack e Edmara da Costa Castro Dallabrida (2011), sobre o uso do termo racismo pelos racistas. Segundo as autoras, muitos na sociedade utilizam esse conceito de maneira generalizada, tais como nas referências de discriminação a idosos, homossexuais, pessoas gordas, etc., entendimento que provocar um esvaziamento do real sentido do termo racismo. Sendo assim, de acordo com elas o preconceito ou a discriminação sempre existiu em todas as culturas e povos. Os racistas ao generalizar a ideia de racismo provocam confusão e banalização da discussão levando as pessoas a acreditarem que um racismo contra as pessoas negras

não existiria (HACK e DALLABRIDA, 2011). E o que haveria realmente é um preconceito que é natural no ser humano que se constituiu social e culturalmente ao longo do tempo. As autoras destacam a importância do cuidado que se deve ter ao se expressar sobre o racismo, para não reproduzir ideias já difundidas e arraigadas pelos discursos dos racistas.

As autoras também tocam num ponto muito relevante em sua obra: o *jeitinho* brasileiro de discriminação racial. Que segundo elas vem dissimulada de brincadeiras, de anedotas ou piadas, que na realidade esconde à intenção de quem as praticam que é justamente de expressar seu racismo. E quando o negro reage contra essas brincadeiras é culpabilizado por “ver a discriminação onde ela não existe” (HACK e DALLABRIDA, p.18, 2011). Isso constitui numa forma do racista atribuir responsabilidade da discriminação racial ao próprio negro. Que seria o único culpado, de acordo com o racista, por reforçar o preconceito racial contra si mesmo ao não compreender que aquilo não passa de uma piada que serve meramente para divertir (HACK e DALLABRIDA, 2011). Ora, esse tipo de brincadeira ou piada que diverte usando as características físicas dos outros, principalmente do negro, é uma das formas mais

brutais de exercer a dominação e o desprezo pela pessoa humana e pela sua diversidade.

Nessa perspectiva Lori Hack e Edmara da Costa Castro Dallabrida (2011), apontam como é difícil e complexa a classificação dos brasileiros quando se refere à cor da pele. Por exemplo, quando fazemos uma autoclassificação da nossa cor, as autoras salientam que recorreremos às referências das características físicas de nossos familiares. Mesmo assim apresentamos ainda algumas dúvidas. E, isso pode acontecer ao longo da vida. Visto que a categoria de cor escolhida varia com o tempo e a época sofrendo transformações, sendo construídas e reconstruídas em momentos específicos ao longo do tempo. “Pois, além do fenótipo, utilizamos também aspectos políticos, culturais, sociais e históricos para definir uma cor dentro das inúmeras denominações que podemos utilizar para classificar a cor das pessoas no Brasil” (HACK e DALLABRIDA, 2011, p. 22).

#### **O LEGADO NEGRO NA CULTURA BRASILEIRA**

Apesar da difícil e complexa classificação da cor no Brasil, não se pode negar os diversos legados da cultura africana que está relacionado à consolidação do

jeito brasileiro de ser. Isso se refere a alguns aspectos do patrimônio imaterial, que se apresenta, por exemplo, na forma do brasileiro manifestar bom humor, solidariedade e capacidade de solucionar e enfrentar situações difíceis lançando mão quase sempre desse jeito de ser (SANTOS, 2011).

De acordo ainda com a autora Ângela Maria dos Santos (2011), a contribuição, bem como o legado do negro na sociedade brasileira sempre foi tratado de maneira folclorizada. Ao mesmo tempo, esta contribuição e este legado, foram sempre colocados no passado, num tempo histórico no qual o Brasil utilizou de mão de obra de pessoas escravizadas. Nessa folclorização, portanto, “o negro deu o vatapá, o índio trouxe o gosto pelas lendas, - sempre as formas verbais pretéritas (SANTOS, apud SANTOS, 2011, p. 6)”. Isso demonstra que na concepção e no pensamento das elites dominantes tanto o negro quanto o indígena contribuíram de maneira quase que irrisória na consolidação do povo brasileiro.

Desse modo, diversas personalidades negras que atuaram em diferentes campos da cultura e do conhecimento deixaram suas marcas na história do país. Mas que hoje infelizmente pouco se sabe sobre as contribuições desses negros, pois, a política de

branqueamento promoveu um verdadeiro silenciamento de suas histórias e de suas produções culturais (SANTOS, 2011). “Isso desdobrou numa forte perda das características culturais negras, a ponto de personagens negros importantes na nossa história terem tido suas imagens branqueadas (SANTOS, 2011, p. 7) ”.

Assim, há algumas personalidades negras que ficaram imortalizadas na história e na cultura do Brasil. E, que atuaram no enriquecimento da música brasileira e no campo da intelectualidade, mas, que quase foram esquecidas pela história. Pode-se destacar, dessa maneira na música - Padre José Maurício Nunes Garcia que nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1767. E Alfredo da Rocha Viana Filho (Pixinguinha) que também nasceu no Rio de Janeiro em 1897. “O legado de Pixinguinha foi aperfeiçoar a elaboração do estilo musical por meio da inserção do ritmo de matriz africana aos elementos europeus presentes na música consumida no país (SANTOS, 2011, p. 10) ”.

No campo da psiquiatria brasileira destaca-se Juliano Moreira que nasceu em Salvador em 1872. Ele buscou provar, desde a conclusão de seu curso de medicina, “(...) que a questão racial não determinava as doenças (SANTOS, 2011, p. 16) ”.

Na engenharia civil tem-se André Pinto Rebouças nascido na Bahia em pleno século XIX. Estudou Ciências Físicas e Matemáticas “(...) e obteve o grau de engenheiro militar no ano seguinte (SANTOS, 2011, p. 21) ”.

E finalmente um dos mais importantes intelectuais brasileiros: Milton Santos. Nascido na Bahia, em Brotas de Macaúbas no ano de 1923 e teve uma profunda e abrangente produção intelectual que durou mais de 50 anos. Bacharel em direito doutorou-se em Geografia na França na Universidade de Strasbourg. Faleceu em 2001 deixando uma vasta produção intelectual.

O legado desses músicos, cientistas e intelectuais brasileiros demonstram uma criatividade singular. Mas que a política e a ideologia do *embranquecimento* fizeram e fazem ainda questão de dar pouco destaque às suas manifestações artísticas, investigações científicas e produções intelectuais.

#### **REMINISCÊNCIAS AFRICANAS NA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL**

Como já foi afirmado acima, o legado da história e da cultura africana é marcante na consolidação do povo brasileiro. Entretanto, há um elemento muito mais preponderante que constitui o jeito de ser brasileiro, que é a língua portuguesa influenciada e hibridizada (CANCLINI, 1997) com a africana.

De maneira que o Português falado no Brasil recebeu uma influência profunda das línguas africanas. Esta última, de acordo com Cândida Soares da Costa (2011), contribuiu para suavizar e dar mais doçura ao português que, como uma das línguas européias, tem como característica a aspereza na sua forma de expressão. As línguas africanas deram assim, uma sonoridade mais delicada a estas expressões linguísticas de matriz européia (COSTA, 2011).

Contudo, a autora Cândida Soares da Costa (2011) afirma que há algumas tendências, sobretudo vindas das elites brancas, em negar as contribuições dos africanos na participação da formação da cultura brasileira. Percebe-se que há um silenciamento nessa questão. Toda alteração que há na língua portuguesa é rejeitada, pois tem um padrão constituído socialmente que renega preconceituosamente a variação linguística existente no país. A elite que forma a base ideológica da cultura vigente atribui como errado essas modificações

(variações) da língua. Pois se sabe que a norma culta (estabelecida pela elite) não admite expressões que não se enquadram em suas regras e normas gramaticais e de polidez (COSTA, 2011).

Há, portanto, um preconceito linguístico que produz e reproduz o silenciamento das culturas africanas no linguajar brasileiro, sobretudo das inúmeras expressões linguísticas recebidas como herança africana (COSTA, 2011).

Desse modo, apenas para citar um exemplo, é fundamental trabalhar o ensino da língua portuguesa nas escolas

[...] orientado por concepção de língua em suas dimensões históricas e social possibilita compreender a língua [...] falada no Brasil como resultado da contribuição de diferentes, mas igualmente importantes, matrizes, dentre as quais as africanas (COSTA, 2011, p. 15).

Isso pode ser entendido como uma maneira de ressignificar o idioma português falado no Brasil e de reconhecer “[...] à importância dos negros e de seus descendentes na configuração da cultura brasileira e, conseqüentemente, também da língua (COSTA, 2011, pp. 15 e 16)”. Nessa perspectiva, o livro didático,

principalmente os de língua portuguesa, é um instrumento altamente ideológico, que reproduz o currículo estruturado a partir de uma negação dos negros, em que silencia e naturaliza a desigualdade racial existente no Brasil (COSTA, 2011).

Deve-se, portanto, criar mecanismos para que os professores de língua portuguesa adotem uma postura em suas práticas pedagógicas de valorizar e significar as influências e heranças dos negros africanos na língua brasileira. E isso pode ter início desde a formação do professor e prosseguir na formação continuada. Porque se sabe que a prática docente não é estática e apenas a formação inicial não é suficiente para atender as necessidades que vão surgindo ao longo da carreira do professor. E se tratando da língua essa formação continuada ainda é mais justificada. Visto que a língua é fundamentalmente dinâmica. Dessa maneira, Cândida Soares da Costa afirma que:

Educar para as relações étnico-raciais não significa deixar de trabalhar conteúdos pertinentes à disciplina para fazer outra coisa, como comumente se vê entendida essa questão quando se dialoga com professoras e professores sobre a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no

currículo da educação escolar, muito menos dar um tratamento eventual à questão a partir do desenvolvimento de um ou outro tema em ocasiões esporádicas. Significa considerar, no âmbito da prática docente cotidiana, a necessidade de desconstruir no currículo escolar e, conseqüentemente, em todas as disciplinas escolares a narrativa racial que se manifesta na hierarquização dos conteúdos, na invisibilidade aos importantes significados produzidos pela participação negra na formação da cultura e da “língua portuguesa” brasileiras. (COSTA, 2011, p. 21)

#### RELAÇÕES RACIAIS E CURRÍCULO

Tal como o livro didático, o currículo deve ser revisto e receber plenamente a inserção da Lei 10.639/2003. O que vem ainda ocorrendo de forma muito tímida.

Nesse sentido, a autora Marta Diniz Paulo (2011), realiza uma reflexão “(...) sobre o currículo educacional, desvelando a discriminação racial, através de mecanismos ocultos e patentes, nas políticas e práticas, buscando a elucidação de estratégias que combatam a desigualdade racial (PAULO, 2011, p. 6) ”.

O currículo apresenta desafios a serem enfrentados, pois, de acordo com Marta Diniz Paulo (2011), ele é repleto de omissões, ênfases e privilégios hierarquicamente organizados. A autora nos diz que ao se discutir

[...] à hierarquização dos preconceitos em detrimento do processo de sua construção, chama atenção para que o foco em determinados tipos de preconceitos sirva como estratégia para discutir seu processo de formação (comum a todos), configurando-se, assim, numa porta de entrada para o combate às diversas formas de discriminação em relação “ao outro” (PAULO, 2011, p. 8).

Verifica-se que todo preconceito tem uma base comum (PAULO, 2011). Por conseguinte, ao se discutir uma forma de preconceito, inserido no currículo, por exemplo, se criam possibilidades de enfrentar e combater outras manifestações preconceituosas.

Outro destaque que Marta Diniz Paulo (2011) faz na discussão de currículo é em relação ao passado, em que afirma que ele não deve se repetir. Ou seja, ao olhar o passado sem retoques, pode-se acabar desenvolvendo uma identidade essencialista,

fomentando sentimentos que somente faria sentido no período em que ocorreu. Todavia, ela aponta que uma identidade hibridizada poderia favorecer um olhar para o passado como referência para que não aconteça novamente. Porém ao mesmo tempo reconhecer os avanços que houve. Isso “significa oferecer recursos históricos para a construção de uma identidade positiva e emancipadora para as gerações vindouras. Aponta-se aí a importância do currículo que precisa estabelecer um diálogo entre passado, presente e futuro (PAULO, 2011, p. 10) ”.

O currículo, desse modo, sempre foi marcado pelos interesses e injustiças por parte daqueles que o produzem, sobretudo as instituições encarregadas de produzi-lo que enfatizam a “(...) seleção, escolha, opções culturais, marginalização, segregação e aniquilamento (silencioso e sutil) de diferenças (PAULO, 2011, p. 13) ”.

É interessante, nessa perspectiva, salientar algumas tendências de definições de currículo historicamente constituídas. A autora aponta alguns tais como: o currículo tradicional, numa concepção tecnicista onde “a instituição educacional assemelhava-se à fábrica e seu processo fabril (PAULO, 2011, p.14). ” O currículo no panorama da teoria crítica que realizava

uma dura crítica as concepções tecnicistas da educação. “[...] O mérito da teoria crítica se constitui na denúncia contra as desigualdades, à reprodução e à exclusão através dos mecanismos curriculares (PAULO, 2011, p.15).” Com o tempo a teoria crítica foi insuficiente para sugerir novas ações para solucionar questões sociais e culturais gerados principalmente pela globalização e a acentuada fragmentação da cultura. Contudo, a partir do final dos anos 1980 “[...] vivemos teorias curriculares aglutinadas sob a orientação pós-crítica (PAULO, 2011, p.15).” Dessa maneira se tem a teoria pós-estruturalista que, “analisa o currículo como “discurso” construído a partir de determinada visão de mundo (PAULO, 2011, p.15).” A teoria multiculturalista que “preocupa-se em indagar em que medida os currículos trabalham a favor da valorização da diversidade cultural e do desafio a preconceitos e estereótipos em suas formulações (PAULO, 2011, p.16).” E finalmente o currículo multicultural pós-colonial que “[...] compreender as identidades como não puras e as diferenças dentro das diferenças, questionando em que medida o currículo valoriza as hibridizações, as diferenças dentro das diferenças (PAULO, 2011, p.16).”

A autora também faz referência de outro conceito de currículo: o currículo em ação; que é aquele

que está hibridizado, ou seja, une à vivência, a teoria é a prática numa convergência carregada “[...] das subjetividades dos sujeitos que o interpretam e o colocam em ação (PAULO, 2011, p.19).” Dessa forma, ele se apóia em todo o universo social e cultural do aluno que é o principal protagonista da relação ensino-aprendizagem e, hibridiza “[...] o discurso próprio da disciplina lecionada (Ciências/Biologia) com outros discursos (música, poesia) e articulando questões científicas às questões sociais (PAULO, 2011, p.19).” Logo, o currículo em ação parte daquilo que o aluno sabe valorizando o saber que já possui. Porém, esta valorização é o ponto de partida, pois, o aluno trava contato com outros conhecimentos social e culturalmente acumulados. Resignificando assim a própria realidade e, hibridizando as diversas disciplinas que estruturará sua própria síntese do real apreendido (PAULO, 2011).

O currículo em ação tem seu ponto mais forte ao levar em consideração todo o processo de aprendizagem no qual o aluno passa, pois, através dele,

[...] é possível elaborar um mapa que indique rumos e prescreva caminhos capazes de conduzir o aluno ao seu destino, favorecendo,

ao mesmo tempo, a identificação de obstáculos, problemas e soluções e a construção de estratégias adequadas para superá-los (PAULO, 2011, p.24).

Esta forma de avaliar permite estabelecer o princípio da equidade, ou seja, reconhecer com imparcialidade o direito de cada aluno, cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem (PAULO, 2011). Por outro lado, também garante a compreensão e a tolerância acerca da diversidade humana.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O currículo em ação, o currículo multicultural pós-colonial, são formas e/ou estratégias de combater o racismo. Mas é necessário concentrar esforços e adotar estratégias de combate à discriminação racial tendo como perspectiva de ação o espaço escolar e seu cotidiano. Que por sua vez é muito complexo, contraditório e ao mesmo tempo paradoxalmente muito propício para se enfrentar as ideologias discriminatórias dominantes. Pois, o espaço e o cotidiano escolar, de certo modo, estão abertos, por

mais que exista o império de algumas ideologias e de muitos estereótipos. Entretanto, justamente por meio do cotidiano escolar é que se têm oportunidade de enfrentar as inúmeras discriminações que são reproduzidas na escola, sobretudo as raciais. Consequentemente é fundamental discutir estratégias de enfrentamento à discriminação racial, em que podem ser iniciadas pela educação infantil e pelo ensino fundamental. Tendo, por exemplo, como mecanismo de abordagem a utilização da arte para desenvolver os sentimentos de pertença, autoestima, autonomia e de inclusão. Pode-se também agregar a esta abordagem a literatura afro-brasileira nos currículos da educação básica.

Mas para tanto, é necessário compreender os níveis educacionais que estruturam a escola básica. E o nível mais relevante que se configura nessa estrutura de ensino básico, certamente é a educação infantil; não por ser a melhor ou a mais fácil para se trabalhar. Mas justamente por ser a fase de socialização muito específica e determinante na formação da criança. Sendo que algumas visões de mundo não se cristalizaram ainda, facilitando assim a formação de sua personalidade numa perspectiva de compreensão e valorização da diferença, que pode ser adquirida e

trabalhada justamente na interação e no contato com outras crianças. Fundamental, ainda, que o professor tenha uma visão e um conhecimento conceitual das questões que envolvem a diferença. É necessário então, que a primeira ação de combate ao racismo é formar o professor que atua na educação infantil, principalmente em relação à diversidade, tendo como recorte, por exemplo, as relações raciais. Depois se podem pensar ações afirmativas juntamente com os alunos desse nível educacional. Uma dessas ações seria abordar a questão da autoafirmação por meio da resignificação do fenótipo. Por exemplo, mostrar as crianças que não há cabelo bom ou ruim, mas sim diferentes. Cada um com suas qualidades, características e beleza. Desconstruindo, desse modo, o estereótipo e a hierarquização que classifica e qualifica o cabelo crespo e liso.

Outra abordagem possível de ser realizada nas ações afirmativas é a utilização da arte, principalmente na música. Em que se podem trabalhar muitos aspectos da autoafirmação e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido há alguns gêneros musicais que podem proporcionar diretamente um realce da autoestima e da afirmação da identidade dos afro-descendentes, que se manifestam através do Samba e do Hip-Hop. Estes dois

gêneros musicais são ricos ao se reportar a cultura afro-brasileira, fundamentalmente na denúncia dos muitos preconceitos existentes que são explicitados através de suas letras.

Portanto, há caminhos para realizar e implementar o combate à discriminação racial utilizando os mecanismo e estratégias que o ato de educar oferece. Para tanto, se faz necessário o estudo e o aprofundamento, sobretudo da Lei 10.639/03, por parte daqueles que são diretamente envolvidos na relação ensino-aprendizagem, que são justamente os professores. Eles devem também aguçar seus olhares e sensibilidades para diagnosticar os atos de racismo e discriminação para intervir de forma significativa no combate aos preconceitos raciais que deixam marcas indelévelis em suas vítimas.

#### REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **A construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

COSTA, Cândida Soares da. **Reminiscências Africanas no Português do Brasil.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1986.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação.** São Paulo: Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **Cotidiano Escolar e Estratégias Pedagógicas de Combate à Discriminação Racial.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

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

HOFBAUER, Andreas. **O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro.** Teoria e pesquisa 42 e 43 junho – julho de 2003. Disponível em:

<<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>> Acessado em 22 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil.** Disponível em: <[http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial\\_finalc3adssima\\_2011.pdf](http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf) > Acesso em: 26 jun. 2012.

JESUS, Lori Hack de. DALLABRIDA, Edmara da Costa Castro. **Construção Social da Ideia de Raça.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MONTEIRO, Edemar. FIRMO, Yandra. ALEXANDRE, Ivone de Jesus. MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PAULO, Marta Diniz. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PENNA FILHO, Pio. **Introdução à história da África.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. **O que é empoderamento.** Teresina-Piauí: 2006 Disponíveis em:

<<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>> Acesso em: 07 dez. 2012

PRESIDENTES DO BRASIL. Disponível em:  
<<http://www.suapesquisa.com/presidentesdobrasil/>>  
Acesso em: 25 jun. 2013.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Identidade e Cultura Afro-Brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SECCHI, Darci. GONÇALVES, Vanda. **Tópicos Especiais Sobre a Diferença**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Relações Raciais na Sociedade Brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

Recebido em: 01/04/2016

Aprovado em: 18/05/2016

Publicado em: 06/08/2016