

## ARTIGO 6

# RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

LUCIANA APARECIDA BRAVIM **MACARINI**  
VALDIRENE APARECIDA **COTTA**  
PAULO CESAR **FACHIN**

# **RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE**

Luciana Aparecida Bravim **Macarini**<sup>1</sup>

Valdirene Aparecida **Cotta**<sup>2</sup>

Paulo Cesar **Fachin**<sup>3</sup>

## **RESUMO:**

O presente artigo constitui-se como uma adaptação de uma das seções da dissertação “Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para alunos de sextos anos do ensino fundamental” (Macarini, 2018) e propõe-se a examinar a constituição histórica do racismo e suas implicações na sociedade e na educação brasileiras, demonstrando como a ideia moderna de “raça” foi construída para legitimar hierarquias sociais desde o período das grandes navegações. Amparado pelos construtos teóricos de Hasenbalg (1979), Schucman (2012), Jaccoud (2008), Munanga (2001), dentre outros, o texto procura demonstrar como o racismo estruturou-se durante a escravidão e se intensificou no pós-abolição, quando políticas estatais privilegiaram a imigração europeia e marginalizaram os negros libertos, reforçando desigualdades socioeconômicas que se perpetuam até a contemporaneidade. O artigo discute também o papel da escola como instituição reprodutora de estereótipos eurocêtricos, práticas discriminatórias e materiais didáticos que reforçam inferiorizações simbólicas de negros e indígenas, influenciando o desempenho escolar e a construção de identidades. Nas discussões, destaca-se a promulgação da Lei 10.639/03 como marco fundamental na tentativa de democratizar o ensino, ao tornar obrigatória a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação básica, representando um avanço no enfrentamento do racismo institucional e exigindo a revisão de práticas pedagógicas e a valorização da diversidade étnico-racial como condição para a construção de uma educação comprometida com a igualdade e com a justiça social.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

Racismo estrutural. Educação brasileira. Lei nº 10.639/03.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: lubravim@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR. E-mail: valdirenecotta@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

*Aprendemos a ser racistas, logo podemos aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder (Jane Elliot)*

O presente artigo constitui-se como uma reestruturação de uma das seções da dissertação “Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para alunos de sextos anos do ensino fundamental” (Macarini, 2018), na qual discute-se, primordialmente, acerca da função social da escola no combate ao racismo desde as séries iniciais. No trecho, ora adaptado, são apresentados os condicionantes históricos que possibilitaram a formação do preconceito racial no Brasil, suas influências na distribuição de oportunidades e as políticas públicas criadas para combatê-lo, enfatizando a aplicação da Lei 10.639/10 e as lutas do Movimento Negro nesse processo.

As grandes viagens do século XV provocaram a descoberta de novos territórios e propiciaram o encontro entre europeus, africanos, asiáticos e americanos. O contato entre os diferentes fenótipos impulsionou a necessidade de se classificar e definir o que e quem era a humanidade e, desse contexto, emergiu o conceito de raça. No decorrer dos séculos seguintes, as discussões sobre quem eram os homens diferentes da civilização europeia se bifurcaram em direção a dois conceitos diferentes de evolução: a cultural e a biológica. Na perspectiva cultural, as sociedades humanas se dirigiam para um mesmo caminho, embora em estágios diferentes. Na perspectiva biológica, as diferenças raciais seriam determinantes naturais para o atraso sociocultural e degeneração de um povo (Schucman, 2012, p. 32). A partir de então, o termo raça adquiriu o sentido a ele hoje conferido, como significado social atribuído “a certas características biológicas (normalmente fenotípicas) na base das quais aqueles que dela são portadores são designados como uma coletividade distinta” (Miles, 1989, p. 74) e tornou-se justificativa para a hierarquização, classificação e dominação de grupos humanos.

A partir da consolidação do corolário racista, muitos discursos imperialistas/colonialistas se fundamentaram, atribuindo superioridade ao branco europeu em relação aos não brancos e apregoando a necessidade de se evitar a

degeneração da humanidade proveniente da miscigenação. Sobre o receio dos efeitos da fusão entre raças, Schucman (2012) afirma que

[...] as instituições médicas e jurídicas, entre outras, dos Estados-nações fizeram funcionar no corpo social o discurso da luta de raças como princípio de segregação, eliminação e normalização da sociedade. Tratou-se, dessa forma, de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos das raças inferiores ou da mistura destas com a raça branca. Segundo as teorias de degeneração, a raça branca se tornaria fraca ou, ainda, infértil com a miscigenação, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol *mulo*, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento (Schucman, 2012, p. 35).

Embora pesquisas científicas do século XX tenham comprovado a inexistência de marcadores genéticos que diferenciasssem racialmente brancos, vermelhos, negros e amarelos, o conceito de raça ainda se perpetua e faz estragos na contemporaneidade, estando, hoje, mais atrelado à perspectiva social. Conforme Guimarães, os juízos raciais modernos se apoiam em “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Guimarães, 1999, p. 153). Dessa forma, as diferenças fenotípicas são tidas como responsáveis pela situação de grupos em níveis de valores desiguais em diversos países do mundo.

## **1 RACISMO NO BRASIL**

Também no Brasil, fatores como cor e raça foram preponderantes para a formação de conflitos e desigualdades sociais. A escravização de negros africanos perdurou por três séculos e meio no país, e sua revogação ocorreu, muito mais devido à pressão da economia capitalista inglesa que pela conscientização da população escravocrata (Fausto, 1995, p. 186). Após a abolição, a negligência de ações políticas para a inserção social dos escravos libertos e a preferência dos latifundiários pela mão-de-obra dos imigrantes europeus enxotou os negros livres para os piores lugares e os obrigou a aceitar postos de trabalhos mal remunerados do setor de subsistência, o que promoveu a continuidade da exploração da elite branca sobre a população negra, marginalizada e economicamente fragilizada. Se até então o racismo estava subsumido na escravidão, no pós-abolição, tornou-se um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (Hasenbalg, 1979;

Santos, 1997). Para Mário Theodoro – em estudos elaborados sobre as relações de trabalho brasileiras – o período posterior à libertação dos escravos foi fundamental para a instituição e fortalecimento do racismo no Brasil:

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (Theodoro, 2008, p. 22).

Desta forma, sob inspiração do ideário racista, mais que um processo de substituição de força de trabalho de negros para brancos, houve no Brasil, naquele momento, uma tentativa de diluição de um grupo racial no contexto nacional, na qual o Estado teve participação direta e decisiva. Entre os instrumentos legais que reforçaram o intuito de apagamento esteve a Lei federal 601/1850 (a chamada Lei de Terras, que impedia ao negro a aquisição de propriedades); a Lei estadual 28/1890, aprovada pelo legislativo paulista (que garantia recursos para que o governo estadual financiasse a imigração) e o Decreto republicano número 528, de 28 de junho de 1890, (que instituiu a livre entrada de migrantes nos portos brasileiros e garantiu incentivos a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em suas terras). Assim, os aportes públicos além de impedirem que os negros recém-libertos adquirissem propriedades, também impulsionaram a vinda de imigrantes europeus e, consequentemente, “[...] fechou-se um espaço socioeconômico que de outra maneira teria estado disponível para os não-brancos e o resto da força de trabalho nacional concentrada fora e dentro do Sudeste” (Hasenbalg, 1979, p. 161).

Sendo assim, embora o período posterior à abolição tenha sido caracterizado pela aceleração do desenvolvimento econômico, o racismo foi a explicação mais importante para que os trabalhadores negros não participassem desse processo. A difusão da crença da menor competência do negro em relação ao branco favorecia o acolhimento ao operário europeu, apontado como “disciplinado, responsável, enérgico, inteligente, enfim, racional” (Azevedo, 1987, p. 154), ao mesmo tempo em que a não inclusão dos recém-libertos no mercado de trabalho reforçava a interpretação de sua incapacidade e de sua inferioridade racial (Costa, 1999, p. 341). Nesse contexto, consolidou-se um projeto de disparidade social no país cujas

oportunidades desiguais foram as principais causas para a não ascensão econômica do negro no período posterior à abolição.

Mais expressivamente a partir da década de 30, o discurso racista começou a ceder lugar para o mito da democracia racial e, por meio dele, era promovida a ideia de um país racialmente pacífico e harmônico, aparentemente livre dos conflitos e dos atritos entre as etnias observados em outros países. Ao mascarar a desigualdade, as elites dominantes buscavam acreditar e fazer acreditar que a população brasileira de brancos e negros eram iguais. Essa arma ideológica focava o primeiro dos seus objetivos materiais na tentativa de eliminação da população negra por meio da miscigenação. Outro objetivo era – por meio do apagamento da memória coletiva de sequestro, dominação, violência, morte e humilhação vivenciados no período escravista – diminuir o custo da dominação, de maneira que os oprimidos aceitassem a opressão e ensinassem seus filhos a serem também submissos. Esse ideal de nação continuou a ser propagado pelas décadas seguintes e, até os dias de hoje, suas marcas exercem influência sobre a formação do povo brasileiro. Para Hasenbalg (1979),

Num certo sentido a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição de raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção (Hasenbalg, 1979, p. 246).

Com a implantação do regime militar, nos anos 60, mudanças políticas e sociais profundas começaram a acontecer no Brasil. Sob o pretexto de combater a corrupção, o caos e o comunismo, estabeleceu-se um novo modelo econômico pautado na abertura do mercado para grandes multinacionais e na repressão aos movimentos contrários ao novo governo e àqueles que lutavam contra a entrega das riquezas nacionais ao estrangeiro.

Enquanto na zona urbana a entrada das companhias estrangeiras praticamente excluiu do mercado as pequenas empresas nacionais; na zona rural, os grandes latifúndios tomaram o espaço dos pequenos produtores que eram os grandes responsáveis pela inserção do negro no mercado de trabalho (Gonzáles, 1982, p. 12). Diante da situação de miséria, uma das saídas encontradas pelos trabalhadores foi a

migração para a região Sudeste, que naquele momento era beneficiada pela implantação de uma política que diferenciava os salários regionalmente. Por consequência do êxodo, iniciaram-se o inchaço das grandes metrópoles, a formação cada vez maior de favelas e o aumento da categoria de operários obrigada a desenvolver todos os tipos de trabalho para sobreviver a qualquer preço, até os mais aviltantes – a chamada mão-de-obra reserva.

Enquanto os profissionais com alguma formação alcançavam postos na indústria metalúrgica ou automobilística, o grande escoadouro para a força de trabalho não qualificada – e principalmente negra – foi o setor de prestação de serviços, por não exigir dela a qualificação da qual não dispunha. Assim, tornou-se comum para o empregado negro o desempenho de funções como limpeza urbana, serviços domésticos, segurança, transporte etc. O serviço braçal e mal remunerado, no entanto, não lhe garantiu condições de existência material satisfatórias, mas, sim, o projetou para ocupar os espaços que Aristóteles intitulou de *lugar natural*, responsável pela separação de dominadores e dominados:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujo modelo são os guetos dos países desenvolvidos) (Gonzales, 1982, p. 14).

Assim, as famílias negras cresciam e se aglomeravam em morros e baixadas, desprovidos de condições de higiene e saúde adequadas e sendo alvo de violenta repressão policial e de esquadrões da morte. Também o Movimento Negro do país sofreu as consequências do golpe: muitos militantes foram torturados e mortos, suas lideranças foram desarticuladas e muitos dos seus intelectuais foram enviados para o exílio.

A mudança de cenário se iniciaria na década seguinte com a abertura política, quando pesquisadores dedicados aos temas das desigualdades raciais começaram a publicar estudos e reflexões que contribuiriam expressivamente para a elaboração de dados relativos ao impacto do racismo na sociedade brasileira.

## 1.1 DADOS ESTATÍSTICOS DOS EFEITOS DO RACISMO BRASILEIRO

No início dos anos 70, alguns acontecimentos internacionais influenciaram a formação de jovens negros: as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e a guerra de libertação dos povos negro-africanos de língua portuguesa fortaleceram as lutas do Movimento Negro e impulsionaram intelectuais para a consecução de pesquisas sobre as desigualdades sociais no país. Sob diferentes bases de dados e metodologias, os estudos inaugurados por Hasenbalg (1979) e de seus sucessores impuseram a reafirmação de um diagnóstico em que o negro estava associado à situação de miséria que predominava nas camadas de menor renda da população e, por consequência, com mais dificuldades no acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia, e às diferentes formas de bem-estar social.

A partir dessas novas perspectivas sobre o racismo, o enfrentamento das condições de pobreza, a oferta de melhores condições de educação, de trabalho e de cidadania foram sendo definidas como pautas importantes das demandas do Movimento Negro. Dava-se, também, ênfase à necessidade de reconhecimento (e condenação) da discriminação racial como um fenômeno recorrente no país, além da reavaliação do papel do negro na História do Brasil, da valorização da sua cultura, liberdade de organização e de expressão e extinção de todas as formas de perseguição, repressão, exploração e violência às quais sempre esteve submetido (Gonzales, 1982, p. 66). O fortalecimento do debate influenciou expressivamente a elaboração da Constituição de 1988:

A Constituição de 1988 significou efetivamente uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da Assistência Social, a quem deles necessitar; e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ampliou os direitos previdenciários criando a Previdência Rural, fixando o piso geral em um salário mínimo e equalizando o tratamento de trabalhadores rurais e urbanos (Jaccoud, 2008, p. 58).

À época, célebres reclames surgiram nos discursos daqueles que – contrários à inclusão social e que por séculos se beneficiaram das desigualdades sacramentadas pelas leis anteriores – se opunham às determinações dispostas na Constituição cidadã. Os mais ferrenhos argumentos se encontraram na assertiva repetida à farta, que afirmava categoricamente que “com essa constituição, ninguém governa esse país” porque ela propunha mecanismos e normas de inclusão social e



de diminuição dos escandalosos níveis de desigualdades sociais, especialmente referentes aos negros. Mesmo assim – apesar de toda a luta do Movimento Negro que agora, pela primeira vez, depois de 450 anos, detinha uma arma jurídica em suas mãos – passou-se mais uma década até que algumas políticas públicas efetivassem o disposto no novo texto constitucional.

Mais especificamente, a partir do final dos anos 90 é que o Movimento Negro começou a ter suas reivindicações consideradas pelo Estado brasileiro. Dois acontecimentos importantes pesaram sobre esse processo: a *Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em Brasília, no ano de 1995, e a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. O primeiro evento foi uma estratégia do Movimento para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Também, naquela oportunidade, efetivou-se a entrega do Programa do Movimento Negro de *Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. No documento, cujo intuito era apresentar um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, estavam registradas reivindicações referentes a temas como educação, saúde, religião, terra, violência, informação, comunicação e cultura.

No segundo evento, a participação do Brasil foi considerada um momento de fixação da temática racial na agenda governamental, por reconhecer e apontar a necessidade de implantação de políticas afirmativas em áreas como saúde, educação e trabalho:

Art.108: Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (Declaração de Durban).

Nesse sentido, entre 1990 e o ano 2000, as demandas nacionais e internacionais do Movimento Negro começaram, cada vez mais, a pressionar os governos da social democracia. Embora o intuito estivesse mais voltado a implantar

políticas valorativas e menos à elaboração de políticas afirmativas, foi iniciado, durante esse período, um incentivo governamental para que inúmeros estudos produzissem diagnósticos para evidenciar a situação social dos negros no país.

Alguns dados provenientes dessas pesquisas contribuiriam para a compreensão de um cenário histórico de injustiças, tais como a distribuição desigual de renda:

Entre os negros, observam-se menores índices de mobilidade ascendente, e essas dificuldades são maiores nos oriundos de estratos mais elevados de renda. Esse último grupo também é exposto a maiores possibilidades de mobilidade descendente. Esses estudos apontam que os rendimentos derivados do trabalho são invariavelmente menores entre os negros, em todos os estratos ocupacionais estudados. [...] A industrialização não eliminou a raça como fator organizador de relações sociais e oportunidades econômicas, nem reverteu a subordinação social das minorias raciais (Jaccoud, 2008, p. 54).

A constatação de que o quesito racial impera, inclusive, no sistema judicial brasileiro emergiu, também, nesse período, com a investigação feita por Sérgio Adorno (1995). Ao comparar os julgamentos de réus brancos e não brancos no município de São Paulo durante o ano de 1990, o pesquisador concluiu que os não brancos receberam em torno de 10% a mais de sentenças condenatórias que os brancos que respondiam pelas mesmas infrações. Para o autor:

Embora brancos e negros cometam crimes em proporções semelhantes, os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa assegurado pelas normas constitucionais. Em decorrência, tendem a receber um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos (Adorno, 1995, p. 63).

Nestes resultados, a desigualdade racial foi posta como causa primeira das desigualdades sociais e econômicas e, a persistência do racismo, como expressivo fator de determinação social, na medida em que o negro, embora conseguisse apresentar tantos ou mais esforços que o branco, tenderia a encontrar mais e maiores dificuldades de ascender economicamente, por estar submetido a rendimentos mais baixos e piores postos de trabalho. Embora dividisse os mesmos contextos geográficos que o branco, o negro se distanciaria nos índices mínimos de desenvolvimento humano. Embora estivesse sujeito a praticar os mesmos delitos que o branco, seria mais penalizado pela justiça pelo fato de ser negro. Assim, a

expressividade dos dados coletados nas pesquisas revelou que o mito da democracia, harmonia e igualdade racial acabou por esconder graves problemas de exclusão, violência e desvalorização enfrentados pela população negra brasileira e precisava ser enfrentado e combatido na e pela sociedade, tanto por meio da conscientização como pela legislação.

E, nesse contexto, aprofundou-se a percepção de que a mesma instituição que era apontada como uma das responsáveis pela manutenção da desigualdade racial no país (NASCIMENTO, 1968, p. 95) poderia ser também um espaço privilegiado para a problematização, desconstrução do racismo e das práticas preconceituosas e discriminatórias incrustadas no ideário brasileiro: a escola.

## 1.2 DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO À IMPLANTANÇÃO DA LEI 10.639/03

O silenciamento das diferenças e a manutenção da desigualdade social foram a base em que se firmou a história da escola brasileira, desde os primórdios. Ao privilegiar os sistemas de representação eurocêtricos, o recém-nascido sistema de ensino nacional implementou um monólogo cultural que pregava a desvalorização sistemática dos diferentes (índios e escravos), implicando a necessidade de superar a diversidade por meio da uniformização. Esse intento de supressão cultural impunha-se para o escravo negro logo na chegada aos portos brasileiros, quando era-lhe apagado o nome tribal do lugar de origem em lugar de um novo nome de branco e cristão. Para Brandão, a troca demonstrava a não aceitação daquilo que estava fora dos parâmetros culturais do colonizador, ao mesmo tempo que incluía o negro em um regime de submissão “[...] aos poderes ocultos da ordem social consagrada” (1986, p. 9). O mesmo se dava em relação aos povos indígenas:

Ao índio, se “reduzia”, se “aldeava”, se “civilizava”. Não para serem iguais aos brancos, mas para serem desiguais sem tantas diferenças e, assim, servirem melhor, mortos ou subjugados, aos interesses dos negócios dos brancos e, aos filhos dos índios, abriam escolas e cobriam seus corpos com roupas de algodão (Brandão, 1986, p. 9).

Assim, a escola assumia a função de transformar o modo de ser do indígena, submetendo-o aos costumes e a moralidade europeus e cristãos. Essa função permaneceu mesmo depois da expulsão dos jesuítas, sendo, inclusive, regulamentada por meio do *Diretório* de 1758, no qual o Marquês de Pombal

prescrevia as diretrizes para as escolas públicas que deveriam ser organizadas para atender aos indígenas dispersos:

[...] será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e as Meninas que pertencerem às Escolas e todos aqueles Índios que forem capazes da instrução desta matéria, usem da língua própria de suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens (Diretório apud Beozzo, 1983, p. 132).

Nesse contexto, à medida que eram levados a esquecer o Tupi ou o Guarani, abandonariam com mais facilidade a memória cultural (Langer, 1997, p. 81). Entre outras instruções, o *Diretório* orientava a respeito da habitação, do aportuguesamento dos nomes, da promoção de meios virtuosos de se viver, além de incentivar os não brancos a utilizarem “[...] vestidos decorosos e decentes” (Beozzo, 1983, p. 136). No documento de aculturação forçada, previam-se penalidades e castigos para aqueles que transgridissem as recomendações e benesses àqueles que denunciasses as transgressões. Desta forma, atingiam o âmago da cultura indígena ao eliminarem não só a sua língua, como sua identidade étnica.

Além do apagamento da memória coletiva dos povos não brancos, também ficou a cargo da educação o atributo de propagar discursos que relegassem aos negros e índios papéis inferiores no processo de desenvolvimento do país, principalmente por meio dos materiais didáticos. Estudos demonstraram que

[...] pelo menos desde a década de 1970, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infanto-juvenil que evidenciam o forte preconceito racial aí veiculado, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à contribuição do negro na formação cultural do Brasil (Rosemberg, 1998, p. 84).

A presença corriqueira da representação do negro associada à miséria, subserviência e submissão às mais diversas formas de violência, contribuíram ao longo dos anos para a formação de um ideário no qual o negro era preguiçoso e aceitava a escravização passivamente, relegando a um segundo plano os movimentos de resistência que sempre estiveram presentes durante o período escravocrata, ou descrevendo-os de forma distorcida, como fora feito a respeito dos quilombos, por

exemplo, cujo enfoque recebido pelos livros de história se restringia a abrigos de fugitivos, apenas:

Nesse sentido, o quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra o sistema (Munanga; Gomes, 2006, p. 72).

Sempre de braços dados com a educação, a literatura também foi responsável pela caracterização do sujeito negro de maneira estereotipada e em patamar de inferioridade quando comparada a personagens brancos. Para Gouvêa (2005):

Existe quase um paralelismo nos textos em que as mesmas partes do corpo sofriam denominações diferenciadas de acordo com o “pertencimento” racial dos personagens. Assim é que, enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beijo”, “é beijudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava” (Gouvêa, 2005, p. 88, grifos do autor).

A constituição desse modelo de educação enaltecendor da cultura branca em detrimento das demais não passou despercebida pelos que militavam por uma sociedade de integração cultural pautada na inclusão dos negros. Assim, em 1950, o Movimento Negro brasileiro já incluía assuntos ligados à educação na sua agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro e durante o *I Congresso do Negro Brasileiro*, promovido em agosto daquele ano, no Rio de Janeiro, já recomendava “[...] o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (Nascimento, 1968, p. 293).

Entretanto, o desgaste sofrido pelos que lutavam pelas questões raciais durante o regime militar fez com que as pautas fossem retomadas com maior empenho somente a partir do final dos anos 70, como já citado anteriormente. Dentre as principais, destacavam-se: a reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos

os níveis e órgãos escolares; o combate da discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas (Hasenbalg, 1987). No período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988, em documento endereçado aos políticos participantes da criação do texto legal, exigia-se, entre outros quesitos, o respeito a todos os aspectos da cultura brasileira; inclusão do ensino da História do Negro no Brasil nos currículos escolares e a proibição da publicação de textos que promovessem preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe (Convenção, 1986).

Também durante a já citada *Marcha* de 1995, as propostas antirracistas relacionadas à educação evoluíram, abrangendo questões como monitoramento dos materiais didáticos controlados pela União e o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores para habilitá-los a trabalhar conteúdos didáticos como a diversidade racial, sem os costumeiros preconceitos e, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Executiva, 1996). A legitimidade da causa fez com que, embora lentamente, se reconhecesse a necessidade de reformular os documentos que regulavam o ensino.

Nesse contexto, pode-se dizer que o combate ao racismo foi assumido como possível conteúdo escolar a partir de 1997, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento elaborado para nortear a educação nacional naquele período fora constituído de maneira que as escolas das redes estaduais e municipais pudessem organizar seus currículos, adequando-os às peculiaridades regionais e culturais do país, por meio dos chamados temas transversais. A partir desse recurso pedagógico, os professores estavam legalmente livres para explorar em sala de aula assuntos que abordassem as questões raciais, étnicas e culturais brasileiras por meio das disciplinas regulares do ensino. Embora se constituíssem um avanço para as causas raciais, os PCNs não alcançaram resultados relevantes nesse sentido, posto que inexistia até o momento uma política efetiva voltada à formação de professores para a educação antirracista. Assim, como uma condição de possibilidade (que poderia vir a ser desenvolvida ou não), na maioria das vezes, o racismo continuou silenciado enquanto conteúdo escolar devido ao preconceito naturalizado nos educadores. Para Munanga (2001)

O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico- raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (Munanga, 2001, p. 8).

As consequências desse silêncio contribuíram, durante toda a história da educação brasileira, para que as diferenças fenotípicas entre brancos e negros fossem consideradas como desigualdades naturais, reproduziram e construíram o discurso de que os negros são seres inferiores, além de prejudicar o crescimento intelectual de todos os alunos, independentemente das origens étnicas. Em pesquisas sobre as consequências do racismo, preconceito e discriminação racial na educação.

Eliane Cavalleiro (2005) confirmou que as práticas

[...] acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (Cavalleiro, 2005, p. 12).

Passados mais de 50 anos do início do debate inaugurado pelo Movimento Negro, enfim, em 2003, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, reconheceu as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e deu prosseguimento à construção de uma proposta de um ensino democrático que incorporasse na pauta escolar a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterando a Lei 9.394/96 (responsável pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional), e sancionando a Lei 10.639/03. A partir de então, a Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 1996).

A promulgação da lei se constituiu em um incontestável avanço para a democratização do ensino. Embora o texto não aponte especificidades para a qualificação dos professores para trabalhar com o tema, não existe mais a possibilidade da isenção, da omissão e do silenciamento que ofereciam os PCNs. Não se trata de um convite, mas de uma obrigatoriedade. Assim, a partir desse marco legal, os profissionais da educação passaram a ficar, legalmente, obrigados a criar estratégias pedagógicas que habilitem seus alunos a valorizar a pluralidade cultural do Brasil e, principalmente, a se posicionarem contra qualquer forma de discriminação – seja ela cultural, social, religiosa, de gênero ou de raça.

A esse esforço devem, também, estar atrelados outros compromissos: de preterir livros e materiais didáticos que carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não provenientes do mundo ocidental; de reconhecer e combater os preconceitos que se concretizam no cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar; e, por conseguinte, de encarar a diversidade não como um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, como fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral. Agindo dessa forma, a escola estará apta a ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, “[...] sobretudo, quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (Munanga, 2005, p. 15).

A Lei 10.639/03 afirma que “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, mas eles poderiam e deveriam ser trabalhados em todas as disciplinas, o que não ocorre na maioria dos casos, sendo que, para dar cumprimento à implementação da referida lei, geralmente são os professores da disciplina de língua portuguesa que dispõem de espaço privilegiado de atuação, justamente em virtude de objeto de ensino ser a linguagem.



A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura. Longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, ela dá testemunho das experiências acumuladas por um povo, de sua memória coletiva, seus valores. A linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância (Duarte, 2011, p. 23).

Assim, se a língua é uma das formas utilizadas para que inculcar, reforçar, incorporar e difundir preconceitos na escola e nas relações sociais brasileiras, é também um instrumento que se pode utilizar para fazer papel inverso e promover o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, tão importantes para a formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a trajetória histórica do racismo é condição *sine qua non* para analisar os mecanismos que estruturam desigualdades sociais, econômicas e educacionais no Brasil. Múltiplos estudos têm demonstrado que o Estado, a ciência e a escola foram importantes fomentadores ou aliados da perpetuação de ideologias eurocêntricas.

A partir desses referenciais teóricos, evidencia-se que o racismo não é um desvio individual, mas um sistema de poder que molda oportunidades e subjetividades, no qual a educação atua, simultaneamente, como espaço de reprodução e de possibilidade de transformação – desde que comprometida com os ideais de uma sociedade pautada sobre o respeito e a diversidade.

No contexto educacional, portanto, a Lei 10.639/03 representa não apenas um marco jurídico, mas um pacto ético e político para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Esse ensejo exige formação docente crítica e continuada, revisão de materiais didáticos e, sobretudo, participação e valorização da comunidade negra na elaboração e implementação de políticas públicas que enfrentem o racismo em suas múltiplas dimensões, a começar pela escola, desde as séries iniciais.

### REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Discriminação Racial e Justiça Criminal Em São Paulo. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 43, p. 45-63. 1995.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda Negra, Medo Branco**: o negro no imaginário das elites- século XIX. São Paulo: Annablume, 1987.

BEOZZO, J. O. **Leis e Regimentos das Missões**: Política Indigenista no Brasil. São Paulo, Loyola, 1983.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**: Construção da Pessoa e Resistência Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade Cultural. BRASÍLIA: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, 20 dez. 1996.

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito, Discriminação na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: Mimeo, 1986.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (Orgs.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil** – Antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial**: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

GOMES, N. L. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos e/ou Ressignificação Cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GONZÁLEZ, L. **O Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do Negro na literatura Infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

HASENBALG, C. O Negro nas Vésperas do Centenário. **Estudos AfroAsiáticos**, v. 13. p. 79-86. 1987.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JACCOUD, L. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

LANGER, P. P. **A Aldeia Nossa Senhora dos Anjos**. Porto alegre: Correio Riograndense, 1997.

MILES, R. **Racism**. Londres: Routledge, 1989.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos Penesb**, 2001.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, A. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1968.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus, 1998.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "Encardido", o "Branco" e o "Branquíssimo"**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia: área de Concentração: Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

THEODORO, M. (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.