

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL DOUTORADO**

MARIA APARECIDA FERREIRA BARBOSA FERNANDES

**A HERANÇA DA POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO NO PROCESSO DE
IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE NO ESTADO DE RORAIMA**

SÃO LEOPOLDO

2017

MARIA APARECIDA FERREIRA BARBOSA FERNANDES

**A HERANÇA DA POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO NO PROCESSO DE
IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE NO ESTADO DE RORAIMA**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann

SÃO LEOPOLDO

2017

F363h Fernandes, Maria Aparecida Ferreira Barbosa
A herança da política do branqueamento no processo de
identidade do afrodescendente no Estado de Roraima / por Maria
Aparecida Ferreira Barbosa Fernandes. -- São Leopoldo, 2017.

168 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São
Leopoldo, RS, 2017.

Orientação: Prof. Dr. José Ivo Follmann, Escola de
Humanidades.

1.Negros – Identidade racial. 2.Negros – Identidade étnica.
3.Estudantes negros. 4.Negros – Educação. 5.Roraima –
Relações raciais. 6.Racismo. I.Follmann, José Ivo. II. Título.

CDU 316.347(=96)
37(=96)

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Maria Aparecida Ferreira Barbosa Fernandes

A HERANÇA DA POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO NO PROCESSO DE
IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE NO ESTADO DE RORAIMA

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Aprovada em 03/04/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ivo Follmann – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes – Universidade Federal do Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Renilda Aparecida Costa - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Miriam Steffen Vieira – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Meu esposo, José Nicodemos Ferreira Fernandes

Meus filhos, Fidel Barbosa Fernandes

Raul Barbosa Fernandes.

AGRADECIMENTOS

As dificuldades foram muitas, mas minha força de vontade foi maior, venci e só tenho a agradecer as pessoas que me fortaleceram e me apoiaram nos diversos momentos nesta caminhada.

Ao meu esposo, **José Nicodemos Ferreira Fernandes** e aos meus filhos **Fidel** e **Raul**, pelo companheirismo, incentivo e apoio por estarem comigo na realização desse ideal, me proporcionando momentos de certeza, de alegria e de confiança que eu venceria as dificuldades encontradas nesse caminho. Pois nas idas e vindas, vocês estavam presentes, me fortalecendo a continuar e vencer mais está etapa da minha vida.

A minha mãe, **Severina Ferreira Barbosa** e a minha avó **Maria Silvestre de Jesus**, que sempre estiveram orando e me encorajando a continuar perseverando.

A minha cunhada, **Ivonete Nascimento**, por sempre acreditar em mim e pelas palavras de força.

Ao meu pai, **Antonio Barbosa de Souza**, in memória, pelos seus ensinamentos, sua lição de vida e pelos seus cuidados comigo, o meu muito obrigado.

A amiga **Raimunda Rodrigues**, por compartilharmos o mesmo espaço durante a permanência em São Leopoldo, pelas risadas e as descontrações nas madrugadas.

Ao meu orientador, **Dr. José Ivo Follmann** por me convencer de que sou melhor do que suspeitava, me orientado com paciência, dedicação e competência.

Aos **professores** que compartilharam os seus conhecimentos com humildade e sabedoria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aos professores em destaque **Dr. José Rogério Lopes, Dra. Miriam Steffen Vieira, Dr. Carlos Alfredo Gadea Castro, Dr. Luiz Inácio Germany Gaiger, Dr. Aloísio Ruscheinsky e Dra. Marília Veríssimo Veronese**, pelos ensinamentos e competência profissional desses.

A secretária da Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, **Maristela Simon**, por sua dedicação e competência para com todos alunos.

Aos professores **Dr. José Rogério Lopes e Dr. José Luiz Bica de Mélo**, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), efetivou o processo seletivo deste doutorado, o qual proporcionou a possibilidade de conquistar mais esta etapa da minha vida.

Ao NEABI, na figura da professora **Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro**, pela sua ética e compromisso com as relações raciais, possibilitando uma nova aprendizagem na construção dos meus conhecimentos.

Ao Ex-Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), **Prof. Dr. Edvaldo Pereira da Silva**, com ética e competência administrativa, conduziu com sabedoria a minha permanência e conclusão desse sonho.

Ao Ex-Reitor **Ademar de Araújo Filho** por acreditar no aperfeiçoamento dos educadores dessa Universidade e na qualidade da educação, me proporcionando esta realização.

A Ex-Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), e representante de nossa turma, **Daygles Maria de Souza Lima**, com sua competência em todas atividades que perpassa, nos representou com honra e coragem e me proporcionou esta conquista.

Aos colegas **professores e funcionários** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), que me apoiaram, me ajudando em horas difíceis.

Ao Deus todo poderoso, agradeço pela tua misericórdia, por conduzir pessoas especiais a mim e por fortalecer-me nas horas mais angustiantes da vida, pois sou testemunha da fé em ti.

A **Iemanjá** a minha guia, agradeço por sentir sua vibração nesta caminhada, por sua força generosa na qual me tranquilizou no mar de turbulências.

Na evolução do mundo,
Não há uma dominação que seja eterna,
E não há uma posição subordinada
Que seja também sem fim.

Rafael Koudano - Diretor Executivo da Voz da Paz

RESUMO

Esta pesquisa destaca o processo de identidade afrodescendente, no bojo do processo educacional formal, partindo da seguinte pergunta, como se processa a construção da identidade do afrodescendente numa perspectiva de pertencimento multicultural no contexto social de Roraima? E para responder a essa questão, necessitou analisar os mecanismos existentes referente à política do branqueamento e suas interferências nos processos de identidade dos afrodescendentes numa perspectiva de pertencimento multicultural em Boa Vista-Roraima. Em que o referido estudo tem como aportes teóricos Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Stuart Hall, José Ivo Follmann, Néstor García Canclini e Zygmunt Bauman. Mediante a análise dos documentos e as falas dos participantes nas instituições envolvidas na pesquisa, foi constatado nesse sentido que o ambiente educacional escolar, ressalta as representações simbólicas e conceitos construídos socialmente representados por meio dos signos e da linguagem, a identidade e as diferenças afrodescendentes no contexto temporal em Boa Vista/Roraima, contidas nas relações sociais, que ainda tenta prevalecer a hegemonia branca.

Palavras-chave: Identidade. Afrodescendente. Negritude. Branqueamento. Ambiente escolar.

ABSTRACT

This research highlights the process of Afrodescendant identity, within the framework of the formal educational process, starting from the following question, how does the construction of Afrodescendant identity in a perspective of multicultural belonging in the social context of Roraima take place? In order to answer this question, it was necessary to analyze the existing mechanisms regarding the money laundering policy and its interference in the identity processes of Afro-descendants in a perspective of multicultural belonging in Boa Vista-Roraima. In this study, Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Stuart Hall, José Ivo Follmann, Néstor García Canclini and Zygmunt Bauman are the theoretical contributions. Through the analysis of the documents and the speeches of the participants in the institutions involved in the research, it was found in this sense that the school educational environment emphasizes the symbolic representations and socially constructed concepts represented through signs and language, the identity and the Afrodescendent differences in the Temporal context in Boa Vista / Roraima, contained in social relations, which still tries to prevail white hegemony.

Keywords: Identity. Afrodescendant. Blackness. Bleaching. School environment.

RESUMEN

Esta investigación pone de relieve el proceso de la identidad afrodescendiente, en medio del proceso educativo formal, en base a la siguiente pregunta, cómo procesar la construcción de la identidad de ascendencia africana en una perspectiva de adhesión multicultural en el contexto social de Roraima? Y para responder a esta cuestión, es necesario analizar los mecanismos relacionados con la política de blanqueo de dinero y su interferencia en los procesos de identidad de ascendencia africana en una perspectiva de adhesión multicultural en Boa Vista, Roraima. En el que dicho estudio es contribuciones teóricas Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Stuart Hall, José Ivo Follmann, Néstor García Canclini y Zygmunt Bauman. Mediante el análisis de los documentos y declaraciones de los participantes en las instituciones que participan en la investigación, se encontró en este sentido que el ambiente educativo de la escuela, hace hincapié en las representaciones simbólicas y conceptos construidos socialmente representados por los signos y la lengua, la identidad y las diferencias de ascendencia africana en contexto temporal en Boa Vista / Roraima contenida en las relaciones sociales, todavía tratando de prevalecer la hegemonía blanca.

Palabras clave: Identidad. Ascendencia africana. Negrura. Blanqueo. Ambiente escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica da cidade de Boa Vista/RR.....	27
Figura 2 – Localização geográfica da Guiana Inglesa com o Brasil.....	30
Figura 3 – Distribuição espacial da população segundo cor ou raça – Pretos e Pardos.....	31
Figura 4 – Representação da triangulação da análise da pesquisa.....	77
Figura 5 – Distância entre Guiana Inglesa e a Escola 1.....	80
Figura 6 – Propaganda da Secretaria de Saúde/RR - Amamentação.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição <i>per capita</i> familiar por cor ou raça no Brasil – 2012	41
Gráfico 2 – Processo migratório atual da cidade de Boa Vista/RR - localização em que as pessoas são oriundas.....	120
Gráfico 3 – Pessoas de 25 ou mais anos de idade que completaram pelo menos um ano de curso universitário por etnia no estado de Roraima (%).....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os participantes da pesquisa	80
Quadro 2 – Quantificação indutiva étnico/racial na cidade Boa Vista/RR	103
Quadro 3 – Categoria I - A existência do afrodescendente na sociedade de Boa Vista	117
Quadro 4 – Categoria II - A ficção do corpo, fenótipo em relação ao poder.....	118
Quadro 5 – Categoria III - A branquidade em ação: manutenção do poder “branco”	118
Quadro 6 – Categoria IV - Indentidade X Diferença: a repercussão nas relações sociais no contexto escolar	119
Quadro 7 – Categoria V - Política de branqueamento no contexto educacional de Boa Vista/RR.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População nos Censos Demográficos, segundo os municípios das capitais – 1872/2010	27
Tabela 2 – Recenseamento do Império do Brasil (1872)	28
Tabela 3 – O quantitativo de pessoas no setor econômico, distribuídas por etnia na cidade de Boa Vista/RR	33
Tabela 4 – O rendimento econômico, distribuídas por etnia na cidade de Boa Vista/RR	33
Tabela 1 – Indicadores sociais da população brasileira por etnia – 1982	40

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
RR	Roraima
SECD/RR	Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima
SEMGE	Secretaria Municipal de Gestão Participativa e a Cidadania de Boa Vista/RR
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 MEMORIAL.....	21
3 A LOCALIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL: RORAIMA/ BOA VISTA.....	23
3.1 Focalizando a Cidade de Boa Vista/RR	26
3.2 A Inserção do Negro em Roraima/Cidade Boa Vista.....	28
4 A CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL	34
4.1 Raça/Etnia: Uma relação de identidade	41
5 RESISTÊNCIA NEGRA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	44
6 SISTEMA EDUCACIONAL NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL	49
6.1 Uma Questão de Currículo e Identidade Cultural Afrodescendente.....	49
6.2 A Lei e sua Conjuntura na Educação Formal	52
6.3 O Reconhecimento da Lei no Contexto Escolar.....	57
7 NEGRO/AFRODESCENDENTE: PROCESSO DE IDENTIDADE NO CONTEXTO HÍBRIDO E DE RELAÇÃO DE PODER.....	61
8 BRANQUITUDE / NEGRITUDE.....	67
8.1 Branquitude Normativa no Brasil	70
8.2 Negritude no Brasil	72
9 TEORIZAÇÃO METODOLÓGICA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	75
9.1 As Fontes da Pesquisa e o Tipo de Estudo	78
9.2 A Constituição das Instituições Escolares e os Participantes da Pesquisa	79
9.3 Os Instrumentos Utilizados na Pesquisa	82
9.3.1 Documentos Oficiais.....	82
9.3.2 Observação/Conversas Informais	83
9.3.3 Entrevistas Semiestruturadas.....	83
10 ANÁLISE: DESDOBRAMENTO DA HERANÇA DO BRANQUEAMENTO VERSUS NEGRITUDE NA CIDADE DE BOA VISTA/RR	85
10.1 Análise dos Documentos Oficiais.....	86
10.2 Análise: Perspectiva na Secretaria de Educação e Cultura de Roraima	90
10.3 Análise da Observação/Conversa Informal - Ambiente Escolar: Alunos e Professores.....	93
10.4 Entrevista Semiestruturada no Espaço Escolar: Professores e Alunos ..	100

11 A TRIANGULAÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE EM BOA VISTA/RORAIMA	117
11.1 A Existência do Afrodescendente na Sociedade de Boa Vista	120
11.2 A Ficção do Corpo, Fenótipo em Relação ao Poder.....	124
11.3 A Branquidade em Ação: Manutenção do Poder "Branco".....	135
11.4 Identidade X Diferença: a Repercussão nas Relações Sociais no Contexto Escolar.....	139
11.5 Política de Branqueamento no Contexto Educacional de Boa Vista-RR..	143
12 A DIFERENÇA NO PROCESSO DE IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE	157
REFERÊNCIAS.....	159

1 INTRODUÇÃO

Pois a herança da política do branqueamento está interligada com as desigualdades raciais e sociais, nas quais se originam os estereótipos historicamente construídos sobre o negro escravizado e o processo de mestiçagem realizado no Brasil. Isto provocou um processo de dominação da população branca em relação ao afrodescendente. Guerreiro Ramos chega a falar disto como sendo a patologia social do branco brasileiro.

A tematização racial desenvolvida nesta pesquisa está direcionada para a questão de como a política do branqueamento está intrinsicamente conectada ao processo de identidade do “afrodescendente” no contexto da cidade de Boa Vista/Roraima. A escolha da terminologia afrodescendente está interligada a proposta da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, como também a partir da terminologia da palavra afrodescendente suscita na perspectiva ideológica o fortalecimento de identidade, em o negro é reconhecido como descendentes africanos e acaba sendo instaurado nas nações que historicamente os povos dos continente africano e espalhados na diáspora, desta forma o termo afrodescendente destacado nesta pesquisa vai de acordo com a Conferência Mundial ocorrida na África do Sul em 2001.

O termo afrodescendente no que se refere as questões raciais, estarão interligadas na busca de vislumbrar a invisibilidade/visibilidade e como se processa a construção da identidade do afrodescendente numa perspectiva de pertencimento multicultural no contexto social de Roraima?

Mas para responder a essa questão, foi necessária a análise dos mecanismos existentes na política do branqueamento e suas interferências no processo de identidade dos afrodescendentes, que muitos não se reconheceram enquanto tais, pois uma das pressuposições levantadas foi a de ausência do conhecimento referente a história dos seus ancestrais, da cultura, da luta das ações afirmativas dificulta exaltar a sua identidade.

A existência do afrodescendente na sociedade no estado de Roraima, se concentra na cidade de Boa Vista, por ser a Capital do estado, se concentra o maior índice populacional, o poder decisório nas políticas sociais, políticas, educacionais e econômicas e a maior população afrodescendente de todo o estado.

Pois a população da cidade de Boa Vista/RR representa a diversidade migratória existente no estado e a população afrodescendente em relação a interação com brancos, permeia a existência de conflitos e discrepância de poder, em que o afrodescendente está centrado na invisibilidade.

Esta pesquisa buscou analisar os mecanismos existentes na política do branqueamento e suas interferências no processo de identidade dos afrodescendentes numa perspectiva de pertencimento multicultural, pelo processo de implementação da Lei 10.639/03 e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais em nível da SECD/RR (Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima) no Estado de Roraima, o processo de implementação das normativas legais nas escolas estaduais e correlação deste processo legal na sociedade em relação à política de branqueamento.

A branquidade em ação, busca sempre manter o poder branco, os participantes da pesquisa buscaram, a todo momento da pesquisa, um padrão social igual e inexistente, buscando sempre um consenso ideológico para justificar o preconceito e a discriminação.

E esta relação de poder repercute nas relações sociais no contexto escolar, em que está herança do branqueamento está presente no preconceito e no racismo não declarado e a ideologia do branqueamento interfere na aceitação do ser afrodescendente.

No contexto educacional de Boa Vista/RR, permeia fortemente a política do branqueamento, onde se propaga de forma ideológica o mito da democracia racial, no qual não existe uma implementação política que possa repercutir no combate à discriminação racial e proporcione no espaço público e privado, reflexões, análises e políticas de valorização da população negra.

No que se refere à ficção do corpo, fenótipo em relação ao poder, a pesquisa constatou que o fenótipo dos afrodescendentes, está muito interligado à relação de poder, de discriminação, racismo e ascensão social, pois a política do branqueamento sempre remete à pessoa branca, ao conquistador, ao perfeito, ao inteligente e, ao ser negro remete à escravidão, ao subserviente, ao incapaz e esse estereótipo. Esta questão ligada ao fenótipo das pessoas, permeia o contexto escolar e isto acontece de forma silenciosa. Existe uma aversão ao fato de aceitar o diferente, de aceitar o outro com suas qualidades e diferenças.

Esta tese inicia com a descrição da minha trajetória profissional e a relação do meu envolvimento com o tema da pesquisa.

No terceiro capítulo apresenta a localização espacial e temporal em que a pesquisa foi desenvolvida que é o estado de Roraima e este capítulo subdivide-se em sub-capítulos, em focaliza a cidade de Boa Vista/RR e a Inserção do Negro em Roraima/ Cidade Boa Vista, onde concentra o processo migratório.

No quarto capítulo se destaca pelo o processo de construção da desigualdade racial no Brasil, marcado pela construção histórica da desigualdade racial no Brasil, de forma abrangente, em que demonstra os caminhos difíceis e de exclusão do negro na sociedade brasileira, os quais foram marcados pelo o ideário do branco.

No quinto capítulo enfatiza-se a resistência negra e ações afirmativas no Brasil, salientando as lutas que marcaram a história brasileira, na busca a participação e na equitativa participação efetiva dos afrodescendentes na política, economia, saúde e na educação.

O sexto capítulo reflete o sistema educacional no combate à discriminação racial e as suas relações nas práticas sociais, o qual subdivide-se em três sub-tópicos: A questão do currículo e identidade cultural afrodescendente e sua conjuntura na educação formal e o reconhecimento da Lei no contexto escolar. Na questão do currículo e identidade cultural afrodescendente, pois o currículo, implica relações de poder, transmissão de percepções sociais e individuais, como também produz identidade individual e social. No que se refere na conjuntura da educação formal, qual a importância da Lei 10.639/03, em que proporciona uma política educacional valorizando o conhecimento e a cultura africana e o reconhecimento da Lei no contexto escolar é importante destacar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estabelecidos na escola.

O sétimo capítulo destaca o afrodescendente e os processos de identidade num contexto híbrido e da relação de poder, em que a relação dos afrodescendentes e dos não afrodescendentes e projeta um universo de significados e uma linguagem social expressa em seus espaços culturais e o afrodescendente, ao reconhecer sua identidade e suas diferenças, percebe a hibridização cultural que o envolve e busca a proteção nos códigos de identificação dos seus pares.

O oitavo capítulo centra-se nas implicações a construção social e normativa da branquitude e a construção da identidade da negritude. Este capítulo esta subdivido na temática da branquitude no Brasil, que expõe a questão do racismo brasileiro e

reforça a questão da negritude no Brasil, no combate ao estereótipo e os elementos simbólicos promovem a ressignificação da população afrodescendente.

O nono capítulo concentra a metodologia e a sistematização dos dados, esta pesquisa buscou no campo a riqueza dos significados, em que teve como prioridade a representatividade dos participantes da pesquisa em proporcionar a relação entre o contexto do ambiente educacional e o processo de identidade do afrodescendente no meio social e cultural na cidade de Boa Vista/RR.

O décimo capítulo dá conta da análise do desdobramento da herança do branqueamento versus negritude na cidade de Boa Vista/RR, subdivididos em: análise dos documentos oficiais, como o Referencial Curricular do Ensino Médio de Roraima e o Projeto Político Pedagógico da Escola. A análise da observação e da conversa informal tanto na Secretaria de Educação, como no ambiente escolar. Análise da entrevista com professores e alunos participantes da pesquisa.

No décimo primeiro capítulo é a explicitação da triangulação do processo de identidade do afrodescendente em Boa Vista/Roraima, a qual foi categorizada a partir do objeto da pesquisa, sendo utilizados três instrumentos a observação, a conversa informal e a entrevista, numa perspectiva interpretativa e investigativa das consequências da herança do branqueamento no processo de identidade do afrodescendente na realidade temporal de Boa Vista/RR.

E no último capítulo, estão sintetizadas as considerações finais, que têm como tema a diferença no processo de identidade do afrodescendente, em que o grande desafio no contexto educacional, é de promover um currículo pluriétnico e assim buscar um processo de identidade em que valorize a história, a cultura e a religião afrodescendente de forma crítica e consciente.

2. MEMORIAL

Esta tese, me possibilitou o exercício da reflexão no que se refere a não ser negra e nunca sofrer preconceito de raça, mas como sofri preconceito por ser nordestina, me fez a todo momento me perceber na escrita desta tese, pois meu branqueamento sempre esteve presente no decorrer da minha caminhada como educadora, por sempre atuar na escola pública e como pessoa na comunidade de base em que atuei. Iniciei a minha carreira como professora aos 18 anos na Escola Pública em Campina Grande – Paraíba, sempre foi um desafio de desenvolver uma educação de qualidade, por morar no entorno da escola e está inserida na Comunidade de Base, desenvolvendo trabalhos de educação informal na referida comunidade.

A partir do ano de 2001, fui morar na região Norte, no estado de Roraima, sempre atuando como educadora e envolvida em movimentos coletivos e foi no decorrer da minha atuação como educadora, que em 2010 comecei a atuar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como Coordenação de Pós-graduação do Campus Boa Vista, estando a frente do Curso de *Lato sensu* de Gestão Educacional, no qual era direcionado aos gestores e coordenadores pedagógicos lotados nas escolas da prefeitura de Boa Vista-RR e o plano de curso era feito por blocos e no final de cada bloco tinha uma temática a ser desenvolvida. Uma dessas temáticas era trabalhar a Lei 10.639 a partir de um prisma epistemológico e numa percepção de social, cultural do negro na atualidade e principalmente quem era esse negro na realidade da cidade de Boa Vista/RR.

Mas algo me surpreendeu muito ao desenvolver está temática, pois ao socializar a temática os formadores em educação da prefeitura de Boa Vista/RR, não consideraram importante está temática, pois os mesmos justificaram que não existiam uma cultura significativa africana no cotidiano da cidade, como também a existência do negro era mínima. Estas justificativas me preocuparam muito, por ter atuado nas escolas públicas do estado de Roraima e sempre percebi a existência da cultura africana, algumas danças nas escolas, como ex.: o maracatu, a ciranda, e o carimbo do maranhão, nas quais eram advindas do Nordeste e também a presença da Capoeira e sempre percebi uma grande quantidade de pessoas negras moradoras nas periferias da referida cidade.

Esta minha percepção foi de encontro com a percepção daqueles educadores, desta forma me suscitou alguns questionamentos:

a. Os alunos daquela em sua maioria eram negros, pois tinham sua descendência africana expressa no seu fenótipo e a minoria eram brancos. Mas qual era a sua percepção no processo de identidade de negro ou de afrodescendente?

b. Mas um ponto de preocupação me suscitou, eles eram profissionais da educação responsáveis em desenvolver a temática sobre o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, a qual está contida dentro da política educacional vigente que vai além de um conteúdo pragmático, pois promove o paradigma de uma educação que visa promover a diversidade racial, cultural e histórica do povo africano existente no Brasil. E esta diversidade está relacionada ao processo de identidade, em que resgate a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do nosso país.

c. A questão do processo de identidade, tanto dos profissionais da educação, como dos alunos e da comunidade inserida neste contexto, através da representação das falas, me fez perguntar como os profissionais da educação ao desenvolver a temática de diversidade racial, obrigatória, através da Lei 10.639/03, na qual ao desenvolver a temática da história e da cultura afro-brasileira, se eles não se percebem negros, descendentes africanos ao desenvolverem as suas atividades profissionais, como também nas relações sociais?

Estes questionamentos me fizeram buscar alguns teóricos para entender, esta negação, pois o estado de Roraima e a cidade de Boa Vista, é essencialmente multicultural, por ser constituída de imigrantes e de índios, e os teóricos que busquei foram Munanga, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola (2005) e GIROUX, Henry. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem (1997). Como também busquei algumas parcerias na Associação Africana de Boa Vista-RR e algumas Casas Religiosas, onde ocorreu momentos de grande aprendizagem na minha estrutura como pessoa e como educadora.

Como estava proposto, desenvolvemos a temática com os gestores e os coordenadores pedagógicos, do Curso de Pós-graduação – IFRR/Campus Boa Vista, no qual os parceiros foram conduziram todo o evento e eu fiquei no apoio, pois eu acreditava e acredito que a verdade só pode ser revelada por aquele que sofre a discriminação e a cultura só pode ser expressada verdadeiramente por aqueles que são daquela raça e de determina região.

Mas ao terminar o evento os questionamentos continuaram por que se percebia claramente entre os presentes do evento, que a presença do branqueamento ainda persistia, pois teve um momento de socialização de culinária, neste momento todos comeram da feijoada, mas na mesa que tinha a comida de cada Pai ou Mãe de Santo, ninguém quis comer, ainda ouvimos comentários, que eram comidas que tinham macumba.

Então está temática continuou viva e cada vez mais forte no meu ideário de educadora e como pessoa e no momento que tive a oportunidade de ingressar no Doutorado de Ciências Sociais, da UNISINOS, o primeiro pensamento foi, chegou a hora de aprofundar e desenvolver uma proposta coerente em que o paradigma do processo de identidade do negro em Boa Vista/RR seja evidenciado no ideário dos boa-vistenses.

3 A LOCALIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL: RORAIMA/BOA VISTA

No princípio Roraima tinha uma povoação originária de indígenas, a partir de 1750, quando Portugal sentiu a necessidade de demarcar o Rio Branco, pois este território também era cobiçado pelos ingleses, neerlandeses e espanhóis, a Coroa portuguesa expulsou os espanhóis e negociou com os ingleses e neerlandeses e sentiu a necessidade de construir um forte para ocupar o território, que hoje é Roraima, através do aldeamento dos indígenas da região, através de uma mão de obra escrava dos índios, na construção do mesmo.

O Forte foi denominado de São Joaquim, tendo um único objetivo, estimular a política de povoamento da região, por sua importância geopolítica, na ocupação dos Portugueses, na qual é relatada em carta no Diário pelos portugueses na data de 2 de setembro de 1775, como segue:

Logo sem demora empregará V.M. o maior desvello (sic) em construir huma (sic) Fortificação proporcionada, que presidiada de huma (sic) competente guarnição, possa não só contêr-nos em segurança, contra quaesquer designios, e insultos dos referidos Hespanhoes (sic), e Hollandezes (sic), mas até de principio tambem a amizade, e aliança de todas as Naçoens (sic) de Indios, que habitão (sic) as margens, e centros daquelle (sic) rio (FERREIRA, 1994, p. 99).

Os índios que habitavam na região foram forçados a morar como escravos no forte e no seu entorno. Mas em 1790 ocorreu uma grande revolta indígena, onde os povos

indígenas foram massacrados, com isto as povoações ficaram desertas e o Forte São Joaquim foi abandonado por não ser viável a sua subsistência e por ter conseguido o seu objetivo, que o domínio dos portugueses na região. (FERREIRA, 1994).

Para continuar com a ocupação do Rio Branco, os portugueses determinaram a política da introdução da pecuária, com a criação das “fazendas reais”, as principais fazendas eram São Bento, São José, São Marcos e a fazenda Boa Vista.

Outro marco na história aconteceu em 1810 e 1811, entre a região denominada hoje como Roraima e a República Cooperativa da Guiana, que foi o surgimento da ocupação da Inglaterra, mas, em 1840, iniciou-se, entre os reis europeus, o domínio de uma parte da região, a qual foi mapeada entre o perímetro do Rio Tacutu até o Rio Surumu. (FERREIRA, 1994) e em 1904, o rei italiano tomou posse de um perímetro territorial de 19.630 Km² do Brasil e o entregou à Inglaterra, hoje denominada de Guiana Inglesa. Essa região tornou-se colônia desse país até 1966. Ela foi colonizada pelos ingleses, negros americanos, com descendência africana, por terem sido escravos dos ingleses que ali habitavam na época. (FERREIRA, 1994).

Hoje esta região é o país República Cooperativa da Guiana, popularmente conhecido como a Guiana Inglesa e a cidade que faz fronteira com o Brasil é denominada de Lethem, tendo sua predominância de negros e indianos. É importante salientar o intercâmbio cultural, econômico, social e étnico existente entre os dois países por meio da ponte da amizade entre a cidade de Lethem – Guiana Inglesa e Bonfim – RR/Brasil, com isto muitos negros da cidade Lethem moram ou fazem negócios em Boa Vista/RR.

Em 1943, foi criado cinco territórios federais, pelo presidente Getúlio Vargas e um desses territórios denominado de Território Federal do Rio Branco e em 1962, este território seu nome, foi modificado para Território Federal de Roraima.

O marco mais recente da história de Roraima deu-se quando se transformou em estado-membro da Federação, em 5 de outubro de 1988, ocorrendo um período de transição, para ocorrer uma reorganização político-administrativa. Em 1990, já existia oito municípios, e em 1997 o estado passou a ter 15 municípios, que são: Alto Alegre, Amajari, capital Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luís e Uiramutã.

Com isso, houve um incentivo político-econômico de migração, tendo um foco na região nordestina, principalmente no estado do Maranhão, promovendo, dessa forma, o povoamento do estado de Roraima. (FREITAS, 2000).

O hino de Roraima é de autoria do poeta e escritor roraimense Dorval Magalhães, e a música, do maestro Dirson Félix Costa. A Letra exalta a natureza e um povo ordeiro e feliz.

*Todos nós exaltamos Roraima
Que é uma terra de gente viril,
É benesse das mãos de Jesus,
Para um povo feliz, varonil!
Amazônia do Norte da Pátria!
Mais bandeira para o nosso Brasil!
Caminhamos sorrindo, altaneiros,
Almejamos ser bons brasileiros.*

Estrilho

*Nós queremos te ver poderoso,
Lindo berço, rincão Pacaraima!
Teu destino será glorioso,
Nós te amamos, querido Roraima!
Tua flora, o minério e a fauna
São riquezas de grande valor,
Tuas águas são limpas, são puras,
Tuas forças traduzem vigor.
Que beleza possui nossa Terra!
Sinfonia que inspira o amor!
O sucesso é a meta, o farol
No lavrado banhado de sol!*

Estrilho

*Nós queremos te ver poderoso,
Lindo berço, rincão Pacaraima!
Teu destino será glorioso,
Nós te amamos, querido Roraima!* (MAGALHÃES; COSTA, [2015]).

O hino de Roraima exalta a natureza, e descreve que o seu povo é feliz sorrindo, expressa altivez e que almeja ser bons (obedientes) brasileiros.

Segundo o IBGE, em 1991, no primeiro Censo, a população era de 217.583 habitantes. (SINOPSE ..., 1991). Em 2000, era de 324.397 e, dez anos depois, o Censo demográfico constatou 451.227 habitantes (IBGE, [2011a]).

Roraima tem uma peculiaridade muito forte, que são os movimentos migratórios, em função de fatores naturais e econômicos as pessoas que optam em residir um determinado tempo ou definitivamente, são oriundas em sua grande maioria

da região nordeste, através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2012, habitantes de Roraima representa 55% de pessoas não naturais, no qual 23% são nordestinos e desses 16,4% são do estado do Maranhão. Demonstrando desta forma um perfil migratório, em que a estrutura social, econômica e política depende deste contexto.

3.1 Focalizando a Cidade de Boa Vista/RR

A história do estado de Roraima se confunde com a história da capital de Boa Vista, pois o aparecimento da cidade foi em 1830 com a instalação da Fazenda Boa Vista, que hoje se localiza o Centro Histórico de Boa Vista, em frente à Orla Taumanan, as margens do Rio Branco (FREITAS, 2000).

O Rio Branco impulsionou as atividades econômicas locais, através do porto fluvial, em que as mercadorias eram embarcadas e desembarcadas, como também ocorrendo a imigração das pessoas chegavam e assim promovendo a povoação de Boa Vista e, por consequência o Estado de Roraima.

Em 1858 as pessoas que viviam no entorno do Forte São Joaquim, foram transferidos para o entorno da Fazenda Boa Vista, entre o século XIX e início do século XX, a Fazenda se estruturou em um arraial, com residências, a Igreja Matriz e o porto, o qual era a única comunicação com o resto do Brasil (FREITAS, 2000).

Em 1943, criou-se o Território Federal do Rio Branco e a ocupação de Boa Vista intensificou-se, através das políticas nacionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Plano Nacional de Desenvolvimento e o Plano de Integração Nacional (FREITAS, 2000).

A cidade de Boa Vista, foi a cidade que se originou o estado (Figura 1). E a referida cidade foi delimitada em uma área de 5.687,037 Km². (FREITAS, 2000).

Figura 1 – Localização geográfica da cidade de Boa Vista/RR



Fonte: IBGE (2016c).

Entre as décadas de 1960 e 1980, ocorreu uma explosão demográfica, em que migrantes de todo o Brasil para Roraima e Boa Vista, com a promessa da exploração de ouro e diamantes e o incentivo de atividade agrícola e povoamento (FREITAS, 1998).

Ocorreu um crescimento populacional bastante significativo na cidade de Boa Vista/RR, de acordo com a Tabela 2 abaixo, onde demonstra uma explosão populacional.

Tabela 1 – População nos Censos Demográficos, segundo os municípios das capitais – 1872/2010

Capital	1872 ¹	1890 ¹	1900 ¹	1920 ¹	1940 ¹	1950 ¹	1960 ²	1970 ²	1980 ²	1991 ³	2000 ³	2010 ³
Boa Vista	17.247	26.168	37.062	69.627	142.902	200.383	284.313

Fonte: IBGE (2011b).

Nota: População presente. (2) População recenseada. (3) População residente.

Este gráfico demonstra o crescimento populacional no município de Boa Vista em comparação ao estado de Roraima é bastante significativo, no qual a referida cidade tendo a maioria da população do estado. De acordo com IBGE (2010), Roraima

contém 450.479 de habitantes e a cidade de Boa Vista, contém 284.313 habitantes, com este dado, configura-se que a concentração populacional é de 63,12% pessoas, em referência ao estado.

Boa Vista, no setor primário, detém 13,7% da agropecuária de todo o estado, enquanto o setor secundário, a produção industrial concentra a maioria no espaço urbano, com total de 78,8%, e, no setor terciário, o setor de serviços concentra, na capital, 73,9%. Outro ponto essencial da economia na capital é de 64,5%, proveniente da Administração Pública. (IBGE, 2016a).

A cidade de Boa Vista concentra todo o poder econômico e político do estado, com isto toda conjuntura social ocorrida na referida cidade é referência para o estado.

3.2 A Inserção do Negro em Roraima/Cidade Boa Vista

Mas as invasões dos ingleses, neerlandeses e espanhóis foram neutralizadas pelos portugueses, utilizando a mão de obra escrava indígena, em que Santos (2014, p.26)

É a partir da penetração na região rio-branquense que os colonizadores portugueses elaboravam estratégias militares e intensificavam a captura de índios com o objetivo da utilização da mão de obra escrava. Eles eram utilizados na construção do Forte de São Joaquim, nas fronteiras do extremo norte, para impedir a penetração dos espanhóis e holandeses que adentravam pelas terras em que hoje estão localizadas a República Federativa da Venezuela e a República Cooperativa da Guiana. (SANTOS, 2014, p. 26)

Em 1872, Roraima fazia parte do Amazonas e era denominada Freguesia de Nossa Senhora do Carmo do Rio Branco, no primeiro censo do Brasil, realizado em 1872 (Tabela 3), constatou-se que a população escrava era de:

Tabela 2 – Recenseamento do Império do Brasil (1872)

Raças			
Nossa Senhora do Carmo do Rio Branco			
Dos homens		Das mulheres	
Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
-----	1	-----	-----

Fonte: Recenseamento ... ([1874?]).

No recenseamento, demonstra a consolidação da ocupação territorial pelos portugueses foi realizada pela mão-de-obra escrava indígena, pois a mão-de-obra

escrava negra. Segundo Farage (1991), afirma que não era viável a manutenção de negros na região.

Os implementos e a mão-de-obra escrava negra, devido ao isolamento geográfico da colônia, alcançavam preços muito mais altos do que em Pernambuco ou na Bahia, tornando-os inacessíveis aos agricultores de pouco capital (FARAGE, 1991, p. 24 apud cf.D. SWEET, 1974, I:57).

A inserção dos negros não ocorreu com a escravidão, ela foi retardada, por estar numa região geográfica isolada dos grandes centros econômicos e políticos do Brasil.

A inserção dos negros em Roraima ocorreu nas décadas de 1960 e 1970. Deu-se pelo do fluxo migratório, na busca do ouro e de melhores condições de vida. Em sua maioria, eram oriundos do Nordeste: São Luís, Zé Doca, Santa Inês, Bacabal e Imperatriz. (DINIZ; SANTOS, 2006).

Mas, com a Lei de 5 de outubro de 1988, Roraima tornou-se Estado da confederação e Boa Vista ficou a capital, concentrando o poder econômico e político do estado. Dessa forma, o processo migratório foi se ampliando com pessoas oriundas de Manaus, Belém, Porto Velho, Santarém, Itaituba e de outras regiões brasileiras. Com esse processo migratório, ocorreu o processo de mestiçagem. (DINIZ; SANTOS, 2006).

Essa mestiçagem produziu uma cultura híbrida em Boa Vista-RR, pois ocorreram articulações comunitárias e fusões étnicas. Nesse viés, García Canclini parte do princípio da hibridação para esclarecer as novas estruturas sociais: “Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (GARCÍA CANCLINI, 2011, p. 19).

O mesmo ocorreu com a imigração dos negros oriundos da fronteira do Brasil e da Guiana Inglesa, pela cidade de Lethen (Figura 2), com seu potencial comercial, que compõem 31% da população de afro americanos. (PEREIRA, 2006).

Figura 2 – Localização geográfica da Guiana Inglesa com o Brasil



Fonte: 1abdb-guiana-mapa.png?w=469&h=279 (2013).

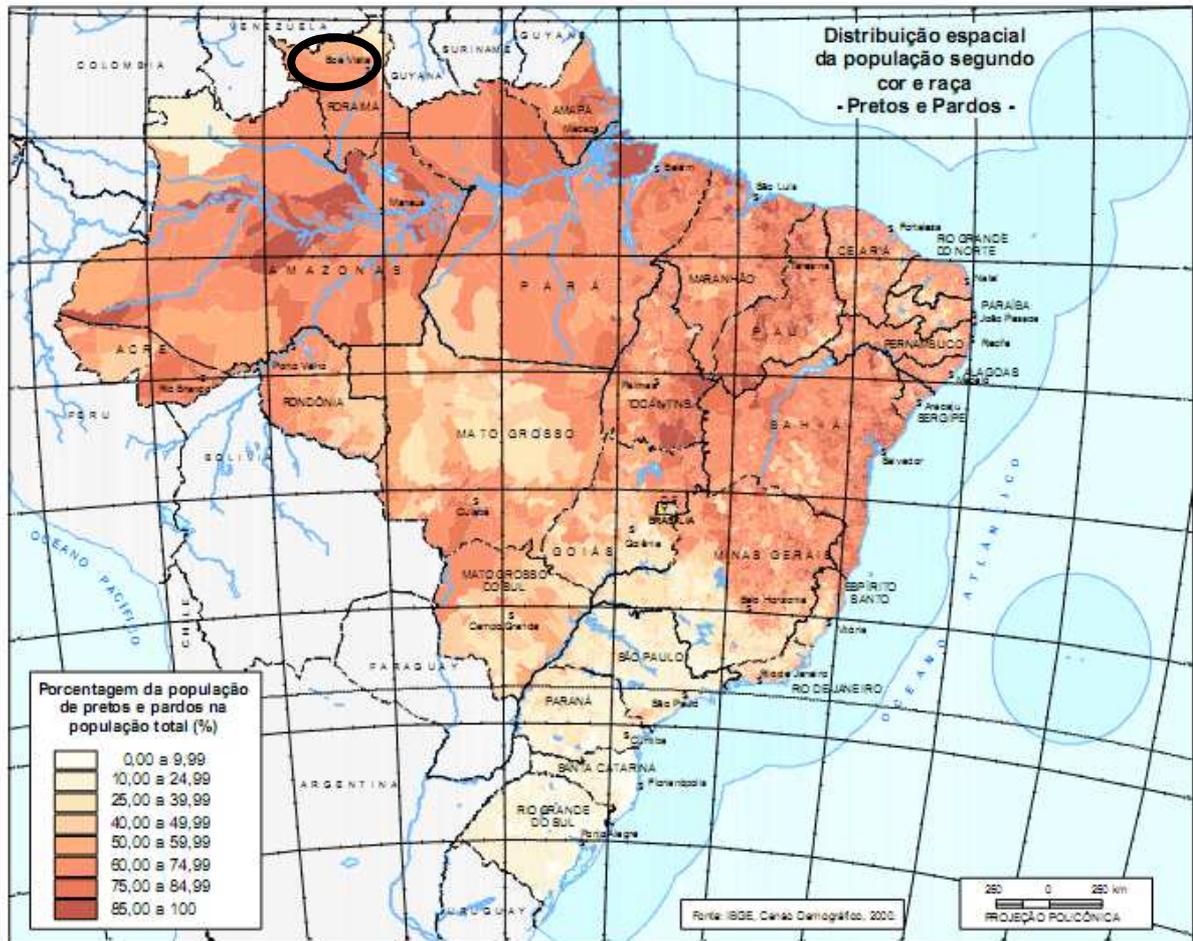
A cidade de Boa Vista - Roraima tem sua relevância no espaço temporal no Brasil, por meio de uma representatividade de uma população migratória, transformando sua população com características próprias a partir de sua diversidade cultural e social.

A proporção da população residente por cor ou raça, no estado de Roraima – 2000, por cor e raça, são 24,8% branca; 4,2% preta; 61,5% pardas; 0,1% amarela; 8,7% indígena e 0,6% sem declaração. (IBGE, 2007).

Cabe destacar que, na capital Boa Vista se concentra o maior quantitativo populacional, com 326.419 habitantes, segundo o IBGE (2016a).

A distribuição espacial da população preta e parda no Brasil, que está representada no mapa a seguir (Figura 3) demonstra a quantificação e a caracterização étnicas no qual destacamos Boa Vista-RR, como tendo o maior grau de pardos e negros, em comparação a outras etnias.

Figura 3 – Distribuição espacial da população segundo cor ou raça – Pretos e Pardos



Fonte: IBGE (2007, p. 9).

Esta peculiaridade da cidade de Boa Vista/RR se configura como o contrário das outras localidades de Roraima em que se coloca em nível Brasil, com maior população indígena, o afrodescendente é considerado invisível, por fazer parte de um estado que é considerado indígena.

Mas, em Boa Vista, o negro é percebido no Hino da Cidade, por ter sido escrito por um representante da cultura local, professor, compositor e cantor da região, Eliakin Rufino de Souza, e a música pelo Subtenente Edmar Hentschke, enaltece o povo e a sua diversidade étnica descrito abaixo:

HINO DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA

Em Roraima nasce um novo clarão
A cidade brilha na imensidão
O Rio Branco veste-se de azul
Vem do arco-íris chuva do caju
São manhãs de luz

São novas crianças
O sol traz ao campo
Verdes esperanças
Para o povo índio,
Os negros e brancos
Que semeiam vida
Pelos verdes campos
Boa Vista é ver gente tão forte
Construindo vida no extremo Norte
Com os olhos cheios de felicidade
Acendendo as luzes da nova cidade. (SOUZA, E.; HENTSCHEKE, 2010).

Mas, mediante os dados do IBGE (2007), a referida cidade potencializa a pesquisa, pois existem 4% de negros e 61% de pardos.

Considerando o Estatuto da Igualdade Racial, em seu Art. 1º, no Parágrafo IV, afirma: “A população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga”. (BRASIL, 2010a).

A partir do Estatuto, a maioria populacional de Boa Vista/RR é composta de afrodescendentes, pois totaliza um percentual de 65% da população da referida cidade. (IBGE, 2007).

Nessa cidade, em sua maioria, as pessoas são mestiças, possibilitando que elas se declarem como os representantes autênticos do povo brasileiro, o mestiço, mas, ao mesmo tempo, tentam negar sua origem negra e anseiam ser aceitos socialmente pelo ideal do branqueamento. Munanga (2008) confirma a negação de sua cultura negra em detrimento da cultura do branqueamento:

Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca? (MUNANGA, 2008, p. 102).

Os afrodescendentes têm grande parcela na construção da sociedade boavistense, segundo os dados do IBGE (2007), demonstrados nas Tabelas 4 e 5 a seguir:

Tabela 3 – O quantitativo de pessoas no setor econômico, distribuídas por etnia na cidade de Boa Vista/RR

Atuação Econômica	Conta Própria	Empregadores	Empregados - com carteira de trabalho assinada	Empregados - militares e funcionários públicos estatutários	Empregados - sem carteira de trabalho assinada	Não remuneradas	Trabalhadores na produção para o próprio consumo
Cor ou raça							
Branca (Pessoas)	6.318	858	10.745	7.264	6.125	605	337
Parda (Pessoas)	15.694	1.057	25.839	14.199	20.082	1.002	952
Preta (Pessoas)	1.932	64	3.147	1.376	2.540	91	229

Fonte: IBGE (2016a).

A partir dos dados do IBGE, demonstra a importância da mão de obra dos afrodescendentes na construção da cidade de Boa Vista, pois os mesmos impulsionam e dinamizam a economia, mas a sua mão de obra se destaca em serviços com o retorno financeiro pequeno, de acordo com a Tabela 5 abaixo:

Tabela 4 – O rendimento econômico, distribuídas por etnia na cidade de Boa Vista/RR

Rendimento econômico Cor ou raça	1/8 de salário mínimo	1/2 salário mínimo
	Branca (Pessoas)	1.731
Parda (Pessoas)	8.560	35.225
Preta (Pessoas)	768	3.471

Fonte: IBGE (2016a).

Fazendo uma correlação com as duas tabelas, que no mercado de trabalho de Boa Vista/RR, o salário do negro é menor que do branco, em que a mão-de-obra qualificada fica na mão dos brancos, isto não quer dizer que o afrodescendente não tem conhecimento ou habilidade para desenvolver qualquer função, mas que o mercado de trabalho ainda está marcado pela discriminação e o estigma do ser negro e do ser branco.

Diante dessa realidade, a pesquisa apontou para a necessidade de analisar o processo de identidade do afrodescendente numa perspectiva de pertencimento na cidade de Boa Vista - Roraima.

4. A CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

“Um negro é um negro. Só em determinadas relações é que se torna escravo” (MARX, 1982).

A história dos negros em nosso continente, iniciou quando os europeus tomaram posse dos continentes da África, Ásia e América e então impuseram a sua visão eurocêntrica.

No que se refere ao continente africano, os europeus aproveitaram da cultura de guerra entre as tribos, em que se concentrava nos laços tribais e em batalhas entre tribos, onde a tribo derrotada os seus membros tornavam escravos da tribo vencedora, então os europeus realizavam alianças com as tribos vencedoras para comprar os africanos da outra tribo e assim fortalecer o mercado escravo na Europa e nas Américas.

A integração do negro na história, na economia e na política do Brasil aconteceu por meio de um processo de escravidão e de mutilação nas relações econômicas, políticas e sociais. Pois os negros que chegaram no Brasil oriundos do continente africano foram subordinados a uma exploração colonial própria nossa, em que seu processo de identidade foi desconstruído de forma violenta em que levaram ao sofrimento físico e psicológico advindo da escravidão imposta pelo branco, em que Hall (2013), afirma que:

(...) a África é o significante, a metáfora, para aquela dimensão de nossa sociedade e história que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada (...) (HALL, 2013, p.41).

A escravidão no Brasil iniciou na metade do século XVI: homens, mulheres e crianças, provenientes das colônias africanas de Portugal, chegaram em navios, tornaram-se escravos, indo para a produção de açúcar, mas o comércio de pessoas intensificou-se no Brasil entre 1821 e 1841.

Segundo Inikori (2010, p. 116):

No Brasil, durante esses dois séculos, são os escravos africanos que garantem, integralmente, a produção de açúcar para a exportação. No século XVIII, enquanto a forte expansão no mercado do ouro atraiu vários negociantes e capitalistas do setor de mineração, a produção efetiva permaneceu, na prática, dependente do trabalho dos escravos. A esse respeito, aliás, uma confirmação é dada pelo perfil da composição étnica da população brasileira nos séculos XVIII e XIX. No ano de 1798, em uma população de 3.250.000 habitantes, 1.998.000 pessoas eram de origem africana, dos quais 1.582.000 eram escravos. Em 1872, aproximadamente 5,8 milhões de indivíduos, em uma população total de 9,9 milhões, eram de origem africana, entre eles, 1,5 milhões ainda eram escravo. Em outras palavras, a população de origem africana representava 61,2% da população total do Brasil em 1798 e 58% em 1872. A população escrava concentrava - se nas regiões que forneciam o ouro e os produtos agrícolas destinados à Europa e à América do Norte. Assim, dentre os 1.566.416 escravos do Brasil, em 1873, 1.233.210 indivíduos, ou seja, 79,2%, dividiam-se em um conjunto de seis províncias, com a produção voltada para a exportação: Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul a maior concentração, 351.254 pessoas, se encontravam em Minas Gerais, a província produtora de ouro.

Esta grande quantidade de negros escravizados, oprimidos e abusados pelos brancos, produziu uma resistência contra esta situação de escravo, em que eles buscaram bravamente através de lutas, pois em nenhum momento os africanos escravizados não se conformaram com a sua situação aqui no Brasil, na qual muitos eram castigados, outros morriam de tanto sofrimento físico e mental e outros tentavam recuperar sua identidade nas senzalas. Muitos fugiram e constituíram os quilombos a partir de sua cultura, organização social e política de origem.

Nessas rupturas no sistema escravocrata no Brasil, os detentores do poder econômico perceberam também que o custo de manter os escravos era maior que manter o assalariado. Segundo Gorender (2000, p. 39), “[...] o custo de vigilância se torna três e quatro vezes maior quando se lida com escravos”. Igualmente, os donos de engenhos e de fazendas, usando todo tipo de castigo, não podiam se desfazer dos escravos depois da colheita, e para eles não estava sendo mais lucrativo manter toda uma estrutura para conservar seu poder econômico e social.

Então, com a luta dos africanos, resultou em um processo de liberdade no Brasil, decorrente da campanha abolicionista que iniciou com a Lei do Ventre Livre, em 1871, que declarava livres os filhos de escravos nascidos no Brasil;

No dia 28 de setembro de 1871, depois de intensa campanha junto à opinião pública, era aprovada, durante o gabinete presidido pelo conservador José Maria da Silva Paranhos, a Lei Rio Branco. Conhecida como Lei do Ventre Livre, ela libertava as crianças nascidas de mulher escrava a partir daquela data, obrigando os seus senhores a cuidar dos ingênuos—os filhos de mulher escrava — até aos oito anos de idade. Após este tempo, os senhores poderiam libertá-las, recebendo uma indenização de 600 mil-réis, ou utilizar os seus serviços até que completassem 21 anos de idade. A lei criava um fundo de emancipação para ser usado na manumissão dos escravos, e permitia também a estes últimos formar um pecúlio para a compra da alforria. (BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL), 1988, p. 36).

Mas esta Lei provocou muita resistência dos produtores de café, alegando intervenção do estado na propriedade particular, como consequência a sua efetivação foi ineficaz, pois:

Apenas cinco anos depois da sua aprovação foram libertados os primeiros escravos, com recurso do fundo de emancipação: 1.500 para uma população servil superior a 1.500.000. E das 400 mil crianças registradas até 1885, apenas 118 haviam sido confiadas ao governo e só 9 mil tinham passado à condição de completa liberdade. (BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL), 1988, p. 37).

Depois, em 1885, a Lei dos Sexagenários, que declarava livres os escravos com mais de 65 anos, mas com a seguinte situação:

Os escravos com mais de 60 anos eram libertados, mas ficavam obrigados, 'a título de indenização [...] a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos', até que completassem 65 anos de idade. O fazendeiro que substituísse o escravo pelo trabalhador livre seria reembolsado em títulos e ainda poderia obrigar os ex-escravos a servi-los por mais cinco anos. Eles receberiam um salário doze vezes menor que o valor dos juros dos títulos recebidos pelos senhores. Assim, no dia 28 de setembro de 1885, já no Ministério Cotegepe, era aprovada a Lei Saraiva — Cotegepe ou Lei dos Sexagenários. (BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL), 1988, p. 39).

O debate abolicionista tornou-se cada vez mais forte neste período, onde foram criados os primeiros clubes e associações abolicionistas.

Sociedade Emancipadora do Elemento Servil, no Rio de Janeiro, e a Sociedade Redentora da Criança Escrava, em São Paulo, além de vários pequenos jornais.

A partir do final da década o movimento se intensificaria sob o influxo das mudanças de sentido capitalista — aumento das imigrações, difusão do trabalho livre, expansão das atividades industriais e de serviços, etc. — e de fatores conjunturais, como a constatação da ineficiência da lei de 1871 e o desinteresse crescente da classe proprietária, nas províncias do Norte, pela manutenção do trabalho escravo, que delas se esvaía. (BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL), 1988, p. 37).

A Lei do Ventre Livre tomou corpo e foi assinada em 28 de setembro de 1871, em que considerava livre todos os filhos de mulher escravas nascidas a partir da promulgação da lei. De acordo com a Lei especificava em seu Art. 1º:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (LEI DO VENTRE LIVRE, 1871)

No Parlamento, políticos abolicionistas como Joaquim Nabuco propunham leis de extinção absoluta da escravatura e após várias lutas e confrontos em 1888 a Princesa Isabel muda o representante do gabinete presidido que era o Cotegipe, o qual defendia a escravidão, por João Alfredo Correia de Oliveira, que era conservador, mas tinha a incumbência de providenciar uma lei que eliminasse a escravidão, após estes movimentos abolicionistas, tornou-se inviável a mão-de-obra escrava negra, provocando a extinção da escravidão e em 13 de maio de 1888 a Princesa Isabel aprova e sanciona a Lei Áurea, em que declara extinta a escravidão no Brasil. (BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL), 1988).

O negro, juridicamente, tornou-se livre, mas continuou excluído da sociedade, por uma ideologia que defendia a superioridade: “[...] encontrou no racismo uma justificativa ideológica” (GORENDER, 2000, p. 55), não fazer parte da força de trabalho do país.

O Brasil após a abolição dos escravos, ocorreu uma mudança política que foi a República, com isso ocorreu também a mudança econômica e social, em que fortaleceu a migração, fazendo com que a mão-de-obra dos negros torna-se irrelevante, havendo uma grande lacuna entre o mercado de trabalho e a maior qualidade de vida.

Os fazendeiros – em especial os cafeicultores – ganharam uma compensação: a importação de força de trabalho europeia, de baixíssimo

custo, bancada pelo poder público. Parte da arrecadação fiscal de todo o País foi desviada para o financiamento da imigração, destinada especialmente ao Sul e Sudeste. O subsídio estatal direcionado ao setor mais dinâmico da economia acentuou desequilíbrios regionais que se tornaram crônicos pelas décadas seguintes. Esta foi a reforma complementar ao fim do cativo que se viabilizou. Quanto aos negros, estes ficaram jogados à própria sorte. (MARINGONI, 2011, p.34)

Caminhos difíceis e de exclusão do negro na sociedade foram marcados pelo ideário do branco, que o abandonou à sua própria sorte, e ele foi trilhando com muita luta algumas conquistas. Os negros, a partir dessas conquistas, não ocuparam individualmente espaços nos cenários social, econômico e político do Brasil, mas, largados ao seu próprio destino, tiveram a responsabilidade de ser homens nos padrões e ideais do regime republicano e capitalista.

Com a grande imigração europeia entre 1880-1920, o Brasil tem peculiaridades históricas em que renova, de forma ideológica, o pensamento político, social, cultural e jurídico de forma racista em que os negros e índios eram considerados inferiores (BASTOS, 1997).

A inserção do negro no ideário do branco foi marcada por condições desiguais em uma economia competitiva, promovendo uma segregação racial, fazendo com que os negros sofressem os efeitos da urbanização e as consequências das migrações, restringindo suas possibilidades de competir com a “raça dominante” e as presunções do branqueamento. Fernandes (2008b) ressalta que o formato do bojo referente ao preconceito de cor está evidente, nascendo daí as possibilidades de ascensão social inerentes à economia. O negro, ao sair da escravidão, encontrou todas as dificuldades de adaptação e inserção na nova realidade, sendo excluído das possibilidades de ascensão no processo histórico-social do Brasil.

Ao perceber seu desamparo no contexto social da nova realidade como pessoa livre urbana, o negro buscou mecanismos de defesa social e cultural mediante a organização nos movimentos sociais. A Constituição de 1891 (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1891) assegura que “Todos são iguais perante a lei”. (Art. 72, § 2º). Mas esta igualdade não garantiu igualdade jurídica para o negro, que continuou sofrendo desigualdade real e cruel.

Charles Darwin, no século XIX, publicou “A origem das espécies”. Nesta obra, ele foi contundente ao afirmar que, na natureza, os mais fortes sobrevivem. (DARWIN, 2003). As teorias racistas, baseando-se nisto, assinalaram que existe uma raça

superior e uma raça inferior, e os comandos sociais são determinados pelos superiores. Nesse sentido, Bento (2005, p. 24) afirma:

Com base nos estudos darwinianos [...] pensadores como o francês Joseph Arthur de Gobineau, o alemão Richard Wagner e o inglês Houston Stewart Chamberlain, utilizaram a teoria de seleção natural, dentre outros argumentos, para tentar explicar a sociedade humana. Eles concluíram então que alguns grupos humanos eram fortes e outros fracos. Os fortes teriam herdado certas características que os tornavam superiores e os autorizavam a comandar e a explorar outros povos.

Trata-se de uma tese que propala que os povos superiores seriam os de pele branca, concebendo a ideia do domínio colonial e a exploração dos europeus sobre outros povos, levando a uma conclusão de que os inferiores seriam povos de pele escura, explicando como a sociedade humana deveria ser organizada, que em nossa sociedade devem existir fortes e fracos e quem autoriza o poder são os povos de pele branca.

A partir desse pensamento ideológico, se constitui o racismo predominante nas relações sociais no Brasil. Foi quando ocorreu a democracia racial e o embranquecimento do negro, em que “[...] o embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (MUNANGA, 1988, p. 15), conduzindo os negros a viverem em um sistema de valores, normas e relações sociais determinadas pelos brancos.

Essa influência foi instalada no Brasil como parâmetro ideológico do branqueamento que, até hoje, vem repercutindo nas dificuldades sofridas pelos negros no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho qualificado, bem como no espaço político.

A desigualdade racial compreende acontecimentos sociais, como, por exemplo, o acesso a todos os níveis e modalidades da educação, emprego e moradia.

No século XX, as relações raciais no Brasil não tiveram um caráter de inserção social do negro.

No Brasil a maioria dos estudiosos do problema do negro ou caem para o etnográfico, folclórico, ou escrevem como se estivessem falando de um cadáver. Na primeira posição, conforme veremos no decorrer deste livro, o etnográfico, contato entre culturas, o choque entre as mesmas, as reminiscências religiosas, de cozinha, linguísticas e outras ocupam o centro do universo desses cientistas. Na segunda, vemos o indiferentismo pela situação social do negro, destacando-se, pelo contrário, a *imparcialidade científica* do pesquisador em face dos problemas raciais e sociais da comunidade negra. O absentismo científico transforma-se em indiferença

pelos valores humanos em conflito. E como isto o negro é transformado em simples objeto de laboratório. (MOURA, 1988, p. 11, grifo do autor).

Essa afirmação expõe a relação dos estudos referentes às questões raciais no Brasil, como também podemos destacar a questão da desigualdade econômica e da ascensão social. Há trinta e quatro anos, em 1982, em pleno século XX, a Síntese de Indicadores Sociais da população brasileira, tendo como base o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especificou esta realidade, exposta na Tabela 1 abaixo:

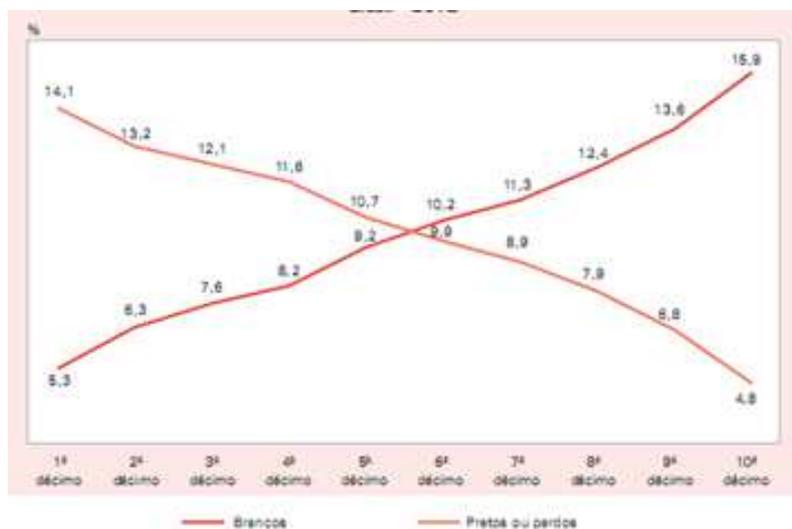
Tabela 1 – Indicadores sociais da população brasileira por raça – 1982

Renda	Raça		Raça		Raça	
	Preta	%	Parda	%	Branços	%
Até 1 sal. mínimo	1 980 245	53	7 710 350	48	7 712 951	28
+ de 1 a 2 sal. mínimos	941 344	25	3 781 677	23	6 931 477	25
+ de 2 a 5 sal. mínimos	466 911	12	2 205 600	14	6 339 195	23
+ de 5 sal. mínimos	77 433	2	593 015	4	3 595 765	13
Sem rendimento	249 646	8	1 879 307	11	2 824 398	11
Sem declaração	9 894	-	60 723	-	106 637	-
Total	3 770 473	100	18 231 672	100	27 512 423	100

Fonte: IBGE (1982) adaptada pela autora.

Após esses trinta e quatro anos, o Brasil vem passando por algumas transformações, principalmente nestes últimos quinze anos, que são importantes para estabelecer novas bases e novos princípios nos estudos e nas ações sobre as desigualdades raciais, tendo promovido políticas de enfrentamento às desigualdades raciais, segundo a Síntese de Indicadores Sociais da população brasileira de 2013, tendo como base o ano de 2012 (IBGE, 2013). A distribuição dos rendimentos ainda continua desigual, a participação de brancos aumenta sistematicamente, enquanto os pretos ou pardos declinam, apresentando uma desigualdade na qualidade de vida, apresentada no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição *per capita* familiar por cor ou raça no Brasil – 2012



Fonte: IBGE (2013, p. 178).

A relação dos negros e dos brancos, em um mesmo ambiente, caracteriza e projeta um universo de significados, expresso numa linguagem que representa o poder, tanto em nível privado como em nível público.

A identidade negra no Brasil perpassa o processo histórico e cultural, em que Follmann,

[...] são processos que se dão tanto para outrem como para si mesmo, tendo por resultado sempre uma “costura” de uma parte, entre o que é “herdado” e o que é “almejado” e de outra parte, entre o que é “atribuído” e o que é “assumido” (FOLLMANN. 2012, p.86)

Esta identidade é criada socialmente e marcada pela instabilidade entre a diferença e a identidade, em que são construídas e desconstruídas constantemente em relação ao que somos representados, por meio dos sistemas culturais que nos cercam.

4.1 Raça/Etnia: Uma relação de identidade

A maneira como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, está interligado com a atuação social e cultural, onde cada raça é identificado na construção da sociedade, contida nas relações sociais.

No que se refere sobre as relações são resultantes de várias perspectivas ideológicas e teóricas, segundo Gomes (2005):

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes (...) negros são denominados aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (GOMES, 2005, p. 39).

As questões terminológicas no que se refere nas relações raciais no Brasil, sempre ocorreu incompreensões, equívocos e dilapidação ao longo da história com o fato de identificar a cor da pele das pessoas e principalmente no que se refere aos negros, onde ainda persiste o estereótipo grosseiro e ignorante da condição social do negro no Brasil.

Na classificação ou identificação da raça ou da cor das pessoas segundo o IBGE, é que:

Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a auto-atribuição¹ de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição² de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA. Não há como garantir congruência entre as classificações dos sujeitos obtidas mediante a aplicação desses métodos. Todavia, é razoável esperar convergência quando os sujeitos da classificação se apresentarem de forma próxima ao estereótipo de um grupo, e o contrário se forem indivíduos na fronteira entre dois grupos. Nada impede que mais de um método de identificação seja empregado para a atribuição de pertença. No sistema classificatório do IBGE, são empregados simultaneamente os métodos da auto-atribuição e da heteroatribuição de pertença (OSORIO, p. 7, 2003).

De acordo com o IBGE as identificações dos grupos raciais são delimitadas pelas categorias de classificação, em que o entrevistador, por ser um observador externo referencia pela definição do entrevistado, que é auto-atribuição, no qual especifica a classificação racial ao qual pertence.

Está especificação por raça, está interligado as características físicas, mas esconde as questões de racismo e discriminação para com o negro. Para Gomes (2011) o termo raça, tem conotação de ressignificação política, inserida no contexto das ações afirmativas.

¹ A auto-atribuição, por exemplo, pode ser registrada pelo próprio sujeito em um formulário ou pode ser respondida ao entrevistador que a registra.

² Nada impede que a identificação por heteroatribuição seja realizada por mais de um observador externo.

Pois o termo raça não está interligado simplesmente as características físicas, mas como cada raça é rotulada socialmente, no que se refere as diferenças físicas, segundo Guimarães (1999, p.9):

Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. (GUIMARÃES, 1999, p.9).

O termo raça para os defensores das políticas de ação afirmativas, está interligado com o termo etnia, em que busca incluir discussões sobre racismo, discriminação racial e preconceito com o negro no Brasil.

As questões sobre raça são permeadas pela discussão sobre a identidade, no qual soma-se ao social e ao ideológico.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178)

A identidade se processa através das expressões linguísticas, festivas, religião, tradições populares e comportamentos alimentares, onde marcam a nossa condição humana, desta forma defina-se a unidade de um grupo, em que “a identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial” (GOMES, 2011, p.149).

No Brasil o processo de identidade negra fica mais visível para a população na metade do século XX, com abertura política, que tem como destaque a diferença, em que as ações afirmativas buscam diminuir as diferenças, a partir da autoafirmação do negro na sociedade. Em que as discussões têm um repensar dos estereótipos em que o racismo e a discriminação toma como base para excluir os negros na sociedade brasileira.

A construção da identidade negra no Brasil perpassa na estrutura simbólica, subjetiva e política, pois a posse da consciência e da importância de ser negro para Munanga (1994):

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, ..., e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994, p. 187).

Em que a compreensão de raça vai além, em que os próprios negros assumem a ressignificação política e a sua importância na história brasileira.

5 RESISTÊNCIA NEGRA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

“Enfatizando a importância da participação eqüitativa de todos, sem qualquer discriminação, nas tomadas de decisão tanto locais quanto globais”. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001, p. 3).

A resistência negra, busca a participação e a equitativa nas ações afirmativas, dando evidência ao conceito de Negritude, em que Munanga (1988), negritude seria a retomada de si, a afirmação cultural, moral, física e intelectual do negro.

E a identidade está estreitamente ligada ao processo de socialização do negro em relação ao outro, como tem o desafio de quebrar uma identidade estigmatizada, mergulhada em estruturas racistas, no que se refere ao Brasil se propagou um racismo uniforme segundo o modelo de raça e cultura da classe dominante.

As questões sobre ações afirmativas, referentes ao movimento negro no Brasil, no século XXI, têm uma base legal, mas se fazem necessárias políticas efetivas no combate à discriminação, como também deve ocorrer a materialização e a promoção de igualdade entre brancos e negros.

Um dos marcos em relação a esta promoção é a 3.^a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. Nesse evento, o Brasil discutiu e analisou as relações existentes entre os movimentos negros e o Estado brasileiro, para assim apontar o que se refere à construção de políticas públicas étnico-raciais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001).

Mas os negros escravizados em terra estranha lutaram pela sua liberdade por meio de fugas, rebeliões e a construção de uma comunidade denominada “quilombo”.

E a resistência negra, após a abolição, é uma luta contínua na garantia de direitos e de mesmas oportunidades dadas aos brancos em setores sociais, econômicos e políticos no Brasil. Munanga e Gomes (2006) salientam lutas que marcaram a história, que são: a Revolta da Chibata; Frente Negra Brasileira; Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento das Mulheres Negras.

Na Revolta da Chibata, em 1910, em que mais de dois mil marujos se revoltaram contra os maus tratos, a violência realizada na marinha do Brasil, principalmente com os negros, teve na frente, como líder, João Cândido, o qual lutou e foi perseguido por conseguir estabelecer a dignidade humana dos marinheiros negros no Brasil. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Em 1931, na cidade de São Paulo, foi constituída a Frente Negra Brasileira. Tinha como proposta principal uma filosofia educacional em proporcionar ao negro a participação efetiva nas ciências, artes e literatura, mas, com o golpe de 1930, a ditadura do Estado Novo reprimiu esse movimento por ter um teor político e de emancipação do negro. (MUNANGA; GOMES, 2006).

O TEN surgiu no Rio de Janeiro, no processo de transição política do Brasil, saindo da ditadura para o movimento democrático entre 1943 e 1944, existente no país. O TEN marcou o movimento negro por meio das artes cênicas, como também a fundação do Jornal Quilombo, em que marcou a mobilização antirracista num ambiente político e de cultura. Este movimento tinha um pensamento dos intelectuais negros brasileiros, enquanto compromisso de afirmação da identidade e da cultura negra, através de uma política de inserção do negro no espaço político e cultural. (MUNANGA; GOMES, 2006).

A década de 1960 foi marcada pela instauração da Ditadura Militar no país, abolindo todos os movimentos sociais, mas, na década de 1980, iniciou a restauração da democracia e a luta contra o racismo e contra a desigualdade social e racial.

Nesse contexto, Munanga e Gomes (2006) destacam um ato público realizado em 1978, ocasionado pela morte sob tortura do negro Róbson Silveira da Luz e a discriminação a quatro atletas negros, no Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, quando os mesmos foram expulsos do Clube.

Este ato público ocasionou a unificação de várias organizações negras, surgindo o Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento propõe várias discussões sobre a superação do racismo nas escolas e a formação de lideranças

políticas negras, entre outras frentes no combate ao racismo e a emancipação do negro nos vários setores da sociedade brasileira. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Além disso, deve-se destacar o movimento de mulheres negras numa sociedade machista, que ainda acumula a discriminação de ser negra, decorrente das relações entre as mulheres negras e brancas, como também entre mulheres negras existe uma dimensão de gênero e servidão. Mas, desde meados de 1980, existem debates e articulações sociais e políticas contra a exclusão de gênero e raça, em que selam uma perspectiva de luta comum a todas as mulheres negras, brancas, nordestinas ou qualquer veiculação de estereótipos.

As ações afirmativas, nos dias atuais, estão em várias amplitudes. Conforme Bentes (2010), é no enfrentamento que se fortalecem as articulações, e cita os espaços de articulação, que são:

- a) **Espaço afro-negro-cultural** • inclui blocos de afoxés, carnavalescos/escolas de samba, grupos capoeira, pagodes, congadas, jongos, carimbós e outros afins, que estão referenciadas mais fortemente em matrizes africanas. Além das apresentações em público, geralmente, várias trabalham a integração cultura-educação-trabalho (formal ou não).
- b) **Espaço das afro-religiões** • Casa/Terreiro/ilê axé/roça onde são praticadas e valorizadas as religiões de matrizes africanas. Em alguns lugares, as pessoas adeptas dessas religiões colocam-nas no campo da Cultura (cf. item a), penso que estão no campo do sagrado.
- c) **Coletivos de mulheres negras** • Ênfase na questão de gênero, porém, trabalhando os diversos aspectos da luta geral. Em vários casos, esses coletivos foram formados devido à impossibilidade de negras agüentarem o machismo existente nas organizações mistas das quais participavam.
- d) **Espaço das comunidades negras rurais/Quilombolas** • Ênfases têm sido dadas à legalização da terra e ao desenvolvimento sustentável em patamares mais elevados. Muitas são as associações de comunidades quilombolas existentes em todo o Brasil, sendo que boa parte delas estão associadas a uma Coordenação nacional.
- e) **Espaço de partidos políticos** • Trabalham a questão da equidade racial via militância em partidos políticos. Aqui, a militância, se em partidos progressistas, geralmente, acredita que o motor da desigualdade racial é econômico, e buscar o poder político é a via mais curta para alcançar a equidade. Quando o partido tem tom conservador, geralmente, a militância ou tem nível de informação menor, ou pretende ascender individualmente; ou outras razões, inclusive gosto pelo formalismo.
- f) **Espaço Sindical** • Trabalhando a integração, com ênfase à equalização de oportunidades e melhores condições de trabalho. Geralmente se articulam com Centrais Sindicais, sendo que a maioria se liga a Partidos Políticos.
- g) **Espaço cristão/católico** • Buscando garantir a participação igualitária nos espaços do catolicismo; através dele trabalha pela justiça sócio-racial. Em alguns lugares existe a proposta de defender um ecumenismo/inter-religiões, que contemple as religiões de raízes 'afro-negras'. Há informações de que existem 'irmandades negras'.
- h) **Espaços de outras religiões** • Existem grupos de pessoas negras tentando se organizar em igrejas protestantes e, ainda, muçulmanos negros.

- i) **Espaços da juventude negra** • A rigor a juventude permeia todas as organizações, mas possuem, também, organizações próprias, inclusive no meio estudantil.
- j) **Espaços 'cooperativados'** • Organizações trabalham no formato de cooperativa, quer na área educacional (cursos de pré-vestibular, por exemplo), quer na economia solidária, ou outras.
- k) **espaço de entidades ecléticas** • Entidades que trabalham com temáticas múltiplas inclusive políticas públicas e 'advocacy' (educação, cultura, saúde, homofobia, terra, questão geracional, trabalho, quilombos, questão de gênero, portadores de deficiência, meio ambiente, etc.).
- l) **Espaço de ONGs negras, propriamente ditas** • Boa parte dessas organizações trabalha na formação de militantes, assessoria, consultoria, mas muitas ampliam suas ações.
- m) **Espaço da mídia** • Inclui jornais, revistas, programa de rádio ou TV e outros meios de comunicação, sendo que a maioria trata exclusivamente da temática negra.
- n) **Espaços acadêmicos** • Refiro-me aqui, sobretudo, às universidades, onde existem núcleos de Estudos afro-brasileiros (nEaBs), Centros de Estudos e organizações de pesquisadores/as e de universitários/as negros/as. Existe, também, uma universidade/ faculdade afro-negra.
- o) **Espaços artístico-musicais da afro-diáspora** • Grupo de rap/Hip-Hop, associações/Casas de reggae, grupos de Funk, grupos/Bandas de gospels (o samba e a capoeira poderiam estar nessa categoria, mas preferi incluí-los no item 'a').
- p) **Espaços artísticos literário, teatral, cinema** • Atuam em grupos e/ou, individualmente, levando a temática negra nas poesias, contos, peças, filmes, vídeos, esculturas, pinturas/gravuras e outras formas artísticas.
- q) **Espaços coletivizados'** • Incluem redes, fóruns municipais, estaduais e nacionais, que discutem a questão do racismo, sendo um espaço onde as 'con-divergências' se explicitam mais.
- r) **Espaços de empresariado negro** • Estão incluídas as poucas organizações que têm trabalhado no espaço empresarial, sendo a maioria de porte micro.
- s) **Espaços GLBTs** (a conferência nacional colocou o L na frente) • Embora muitas pessoas negras que se reconhecem ou não como gays, lésbicas, bi e transexuais prefiram ter atividades dentro de entidades negras não homofóbicas, existem algumas organizações gLBTs somente de negros e negras.
- t) **Espaço Sociedade civil/estado** • Os Conselhos de negros e negras (existem conselhos de negros?) a nível estadual, municipal e federal, se inserem nesse espaço.
- u) **Espaço do estado/executivo** • Aqui se inserem os Órgãos criados em nível federal, estadual e municipal (Secretarias de Estado, Fundações, núcleos, delegacias). a rigor, não devem ser considerados como 'movimento negro', porém, como se tratam de espaços conquistados pelo movimento negro, não creio ser uma heresia total citá-los aqui. (BENTES, 2010, p. 64, grifo do autor).

O processo de tomada de consciência busca autoafirmações compatíveis com suas possibilidades concretas de inserção social, buscando a saída da clausura étnica e a preservação da cultura multirracial.

O processo de identidade do afrodescendente perpassa políticas específicas, denominadas políticas de afirmação, que precisam literalmente firmar seus direitos.

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

A participação dos afrodescendentes como membros ativos na história promove uma construção democrata, em que Fernandes (2007, p. 35) afirma que “A democracia não impõe a participação como um desafio passivo: para participar, o negro e o mulato precisarão dar de si mesmos o que eles possuem de mais criador e produtivo”.

Então, através dos movimentos sociais e do aparato legal, possibilita-se a interação dos diferentes grupos culturais e étnicos, proporcionando uma interação reflexiva que sensibilize o reconhecimento das diferenças e, num processo de igualdade, formando a sociedade brasileira mais democrática e justa.

A Legislação brasileira está pautada em Leis que punem qualquer tipo de discriminação, mas é notório destacar que a legislação por si só não é suficiente; faz-se necessário que seja acompanhada constantemente por políticas que se efetivem numa prática de mudança de comportamento e oportunidades de igualdade social.

As leis, no que se refere aos direitos humanos, são a Lei 7.716/89: refere-se ao crime de racismo; a Lei 7.347/85: refere-se à ação civil pública. A Constituição Federal, em seu art. 5º, LXXIII, refere-se à ação popular, e o Código Civil, nos artigos 927 e 954, refere-se a danos morais.

Na perspectiva educacional, arrolam-se: Lei 10.639/03, que obriga a inclusão da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas escolas da Educação Básica; Parecer 03/2204, de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que aprova o projeto de resolução das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; e a Resolução de nº 01, de 2004, que institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

No que se refere a ações afirmativas referentes ao Sistema Educacional, a legislação busca propiciar o combate às desigualdades sociais existentes no Brasil, no contexto da educação formal.

6 SISTEMA EDUCACIONAL NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. (FREIRE, 2008, p. 14).

O sistema educacional brasileiro reflete a sociedade em que vivemos e, vice-versa, em práticas sociais hegemônicas, advindas da sociedade capitalista “neoliberal” e, de do outro lado, as lutas sociais, como condição para um processo de emancipação das minorias.

Na questão étnico-racial, a partir da Constituição de 1988, as organizações e o movimento negro propagam no Brasil a luta do racismo em favor da igualdade de direitos e do pluralismo étnico-racial no trabalho, na educação, na política, na mídia, na saúde e no jurídico.

As discussões sobre o negro cresceram consideravelmente no Brasil, a partir do fortalecimento dos movimentos de ações afirmativas raciais, em despertaram a sociedade a visibilidade da cultura e da identidade negra, neste período destacou-se as políticas públicas governamentais o Programa Nacional de Direitos Humanos, que prevê as ações para os negros brasileiros, mediante processos educacionais, em que combate os estereótipos e as discriminações por intermédio da produção dos livros didáticos que enfatizam a história e as lutas do povo negro no processo de construção do Brasil, fazendo com que se destaque a importância do negro no processo histórico, como se construiu a miscigenação do nosso País.

De forma positiva, foi a construção de política educacional valorizando o conhecimento e a cultura africana, por meio da Lei nº 10.639/03, sancionada por Inácio Lula da Silva, então Presidente do País, que alterou a Lei nº 9.394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.

6.1 A Relação do Currículo Escolar e a Identidade Cultural Afrodescendente

O sistema educacional está vinculado ao currículo, e este implica relações de poder, transmissão de percepções sociais individuais, como também produz identidade individual e social.

O currículo, no contexto educacional, é uma produção de criação simbólica e cultural. Segundo Moreira e Tadeu (2013, p. 36), “[...] o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor”. Então currículo não é neutro; ele representa uma relação de poder oculta pelos conteúdos e suas representações culturais e sociais.

É no sistema educacional que ocorre, de forma contínua, o processo de identidade e as efetivas relações sociais existentes, como gênero, classe e etnia, fazendo-se necessário aprofundar as relações entre currículo e o processo de identidades sociais e individuais.

No que se refere à discussão de etnia, destacam-se as ações afirmativas em combate à discriminação racial, proporcionando, no espaço público e privado, reflexões, análises e políticas de valorização da população negra.

No currículo se destaca a identidade como um processo em que Silva, T. (2000, p. 96) aponta: “A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” e, por outro lado, a identidade está interligada à diferença.

Então se pergunta: e no contexto da educação formal, como se visualiza este processo de identidade? Que diferença é esta? Como o processo de identidade e de diferença cultural se apresenta no currículo? Esta diferença é considerada como diversidade cultural? Para responder estes questionamentos, vamos distinguir diferença e diversidade cultural, em que Silva, T. (2000, p. 44) considera os termos na seguinte perspectiva:

O termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de ‘diferença’, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

A relação entre identidade e diferença existente no currículo; está inserida na relação de poder e contextualizada nas suas representações, no qual transcende o que está escrito, mas está contido nas relações sociais entre o conteúdo a ser desenvolvido e sua práxis no processo educacional.

Pois são concebidas e aceitas em uma construção sócio-histórica de Hall (2015, p. 51): “[...] as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença”. Nesse contexto, as relações sociais dinamizam a identidade e buscam entender as diferenças, que são essenciais num sistema de representação cultural, não de forma que prevaleça a hegemonia, sem aceitar a existência do outro, mas numa percepção de aceitar o outro, que não estão exatamente de acordo com o meu conhecimento de mundo.

Então, para aceitar esta diferença étnica, de gênero, política e/ou econômica, é necessário que a sociedade seja composta por diferentes grupos sociais e culturais, interagindo e divergindo entre si, para não prevalecer um grupo social. Assim, a divergência é algo nato das representações culturais, em que “[...] a divergência não é sobre se o mundo deveria ser um objeto de intervenção constante ou abandonado às suas próprias tendências internas, mas sobre o rumo que a intervenção deve assumir”. (BAUMAN, 2009, p. 75). Assumir o diferente não está no consenso, mas numa perspectiva dialética.

O currículo está carregado de ações com as quais possamos analisar a metodologia utilizada e interpretar a forma em que os conceitos são apresentados por meio de seus signos e suas simbologias.

E no contexto educacional perpassa pelo currículo e os estudos culturais, em que ressalta a diferença, é possível dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também. (GRAMSCI, 1968, p.131).

Então se faz necessário observar e intervir no currículo adotado e praticado pela escola para que ele não incorpore intenções de defender e (re)produzir situações de certos grupos sociais, como também está em constante vigilância nos processos culturais orientados em desrespeitos ao diferente de quem contém o poder.

Nesse sentido, podemos destacar o currículo multicultural, que Candau (2008) classifica em três abordagens: assimilacionista, diferencialista e interculturalidade.

A abordagem assimilacionista, no sentido descritivo, tem como base a não existência de oportunidades igualitárias para todas as pessoas, pois nem todos têm acesso aos serviços, bens e direitos fundamentais. Na perspectiva prescritiva, as pessoas favorecidas na sociedade são as que incorporam a cultura hegemônica. Na

educação, existe uma política de universalização, em que todos são chamados a participar, mas sem considerar a cultura de todos. (CANDAUI, 2008).

A abordagem diferencialista tem como ênfase a diferença, em que é necessário garantir espaços próprios e específicos em que os diferentes possam expressar-se livremente na sociedade ou no espaço público. (CANDAUI, 2008).

A interculturalidade propõe uma sociedade democrática em construção, nas quais pluralidades inclusivas sejam articuladas através de políticas iguais e de identidade. O processo educacional perpassa o diálogo entre os diferentes grupos de pessoas sociais e culturais, na promoção de uma perspectiva comum e dialeticamente incluída. (CANDAUI, 2008).

Para Freire (2005, p. 91), “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. ” O currículo que respeita o outro inicia em perceber e dialogar com o diferente, em que o teórico se torne reflexivo na prática.

6.2 A Lei e sua Conjuntura na Educação Formal

Os No contexto educacional, as práticas racistas são vivenciadas e impregnadas por meio do silêncio, necessitando enfatizar a história e a cultura africana e afrodescendente, mediante realidades dialéticas que enfatizem as contradições e quebrando os conceitos discriminatórios referentes às questões étnico-raciais, em que cada um possa refletir sobre si mesmo e o outro.

Com o fortalecimento da publicação da Lei nº 9.394/96, em que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.

Em que no **Art. 1º** - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

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).

Essa Lei possibilitou e possibilita a desconstrução da hegemonia branca. Gramsci (2011, p. 264, tradução nossa) afirma que

[...] certas determinações do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil, nomeadamente, operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de país laico e um instrumento muito eficaz de hegemonia, mesmo que de vez em quando não concorda com este ou aquele governo etc.).

A Educação das Relações Raciais é um mecanismo estratégico para romper a hegemonia branca e afirmar a contra hegemonia negra até um novo ordenamento social mais condizente com as origens culturais da sociedade brasileira como um todo. O Parecer nº 03:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004b, p. 2).

A Lei representa um avanço na luta histórica do movimento negro, na luta contra a hegemonia branca. Então, ao mesmo tempo que reconhece a história do movimento negro, a educação brasileira também manifesta a vontade de superar a discriminação existente no Brasil.

Em 2008, a Lei 11.645 alterou mais uma vez a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, incluindo no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Desta forma ocorreu a alteração nas Diretrizes e Bases da educação Nacional, na qual busca desenvolver no processo educacional a

afirmação de identidades raciais e promove um espaço para a defesa do direito à diferença. (BRASIL, 2008)

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR). (BRASIL, 2008, grifo nosso).

A LDB visibiliza, na escola, a cultura negra brasileira e o papel do negro na sociedade. No contexto escolar, o desafio é a implementação da história da África e dos africanos, a luta e a cultura negra na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política no Brasil.

Os dispositivos legais, instituídos no Brasil, foram construídos a partir de reivindicações do Movimento Negro ao longo da história, e estes dispositivos, para pô-los em prática no contexto educacional, apontam a necessidade de diretrizes que valorizem a história e a cultura afrobrasileira e africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana destinam-se aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, a seus professores e a todos os implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Suas principais ações são:

a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);

b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n.01/2004 e a Lei 11645/08;

[...]

m) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, visando a valorização e o respeito à diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC (BRASIL, [2012b], p. 33-35).

No que se refere ao Governo estadual, as atribuições, segundo a LDB, em seu Art. 10, são:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
 [...]
 II - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
 IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 [...]. (BRASIL, 1996).

Com base na LDB, a Educação para as Relações Raciais, no que se refere ao Sistema de Ensino Estadual, tem como principais ações:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
 b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
 c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
 d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
 e) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11645/08;
 f) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
 g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, etnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;
 h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais. (BRASIL, [2012b], p. 36).

No âmbito municipal, de acordo com a LDB, Art. 11, compete:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

[...]

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

[...]. (BRASIL, 1996).

A rede educacional municipal tem a função de cumprir e desenvolver as leis 10639/2003 e 11645/2008. No Sistema de Ensino Municipal, as principais ações são:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;

[...]

h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial. (BRASIL, [2012b], p. 36).

A Lei traz consigo os anseios dos movimentos sociais, em que Freire (2003, p. 91) afirma: “[...] a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um* deles”. Neste sentido, deve-se valorizar a história e a cultura africana, se necessário destacar no contexto educacional; também vale salientar as Cotas raciais como política de ingresso de alunos negros.

As Cotas constituem uma das principais ferramentas da Lei nº 12.711, que amplia as oportunidades sociais e educacionais, regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, que reserva um percentual de vagas para pretos, pardos; e, nas universidades públicas, para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas

públicas, conforme o último Censo Demográfico do IBGE da região, de acordo com o Decreto, em seu Artigo 3º.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012a).

Também propõem 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, 50% para candidatos que estudaram integralmente na escola pública o Ensino Médio e que possuem renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo, repercutindo mudanças significativas no acesso ao Ensino Superior, na democratização e/ou redução da desigualdade social, como forma de retratação histórica para as pessoas que sofrem preconceito social e étnico. (BRASIL, 2012a).

6.3 O Reconhecimento da Lei no Contexto Escolar

O processo de construção da identidade do negro é representado nas relações com os amigos, a família, a religião, na escola e nos espaços públicos ou privados, e essa construção perpassa o processo histórico e cultural.

No contexto escolar, tem como base a concepção histórico-cultural, que Freire (1996, p. 69, grifo do autor) assim define:

Mulheres e homens, somos únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *apreender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Apreender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Nesse sentido, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estabelecem, na escola, no contexto sócio-histórico-cultural, uma relação em um espaço que destaque de diversidade étnico e cultural e, nessa convivência, faz-se necessário estar presente o diálogo de respeito ao outro.

Ao se respeitar o outro, percebe-se que este outro tem uma identidade. Segundo Follmann (2012), nesse processo de identidade, o indivíduo ou um grupo estabelece a relação entre seu passado e o seu futuro. No contexto escolar, o

processo de identidade do negro deve ser elaborado individualmente e coletivamente, em que as interpretações dos diferentes devem ser confrontadas por meio de ideias e ações ou relação teoria/prática.

Para a escola inserir a Lei no cotidiano escolar, necessita, primeiramente, quebrar o silêncio sobre as questões de discriminação étnica. Pinheiro e Follmann (2011, p. 270) especificam: “[...] a ausência da temática dos afrodescendentes nas escolas, em todos os níveis, continua sendo gritante, no Brasil”, pois é mais cômodo não ter uma linguagem crítica nas experiências cotidianas na sala de aula ou no contexto escolar. Nesse sentido, perpassa uma quebra de paradigmas, momentos de divergências e tensões, em que o cotidiano escolar não incorpora o tema racial, preferindo não promover uma mudança cultural e epistemológica ao desenvolver os conteúdos.

O ato de discutir sobre o tema racial na escola implica interação com o outro, que está próximo a você. Nesse sentido, valem as metodologias desenvolvidas em sala de aula, a partir da luz legal e das diretrizes curriculares (FOLLMANN, 2012), em que a educação racial denuncie a alienação e que revele os processos de identidade contidos na nossa história, para assim promover as efetivas condições de um cidadão consciente de seu futuro. Com isso, ocorre uma emancipação dialógica tanto dentro como fora do contexto escolar: a construção de um diálogo intercultural.

Então se faz o necessário: que o ato de ensinar não seja apenas uma ato didático-pedagógico, mas que seja também um ato crítico e ideológico. Segundo Giroux (1997, p. 56),

[...] a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais.

Assim as escolas têm condições de promover o conhecimento emancipatório, em que os alunos percebem seu papel ativo na sociedade, num processo de identidade, como também priorizando o dialogo intercultural, em que se percebe de quem se fala e com quem se fala.

As relações sociais e culturais que ocorrem no contexto escolar impulsionam a reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo o apreender de saberes dos afrodescendentes no decorrer do processo histórico de luta social, instituindo uma política educacional.

Segundo Semeraro (2001, p. 15),

Se é verdade que os homens em suas atividades são os sujeitos reais da história, e não instrumentos das determinações materiais, é também verdade que a filosofia da práxis está ligada à concepção subjetiva da realidade.

A realidade por nós vivida tem caráter eurocêntrico e, no contexto escolar, se reproduz de forma consciente ou inconsciente pelos inseridos neste contexto. Então se faz necessário resgatar a história, a cultura e a religião do negro, em que brancos, pardos, negros e índios que ainda estão carregados de preconceitos se desfaçam desses determinantes e se alimentem de conhecimento, desenvolvendo, assim, práxis consciente e não discriminatória.

Para Munanga (2005, p. 18),

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que, apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.

Então, para enfrentar este desafio, se fazem necessários professores capazes de lidar com a problemática da convivência da diversidade numa perspectiva de formação de cidadãos críticos e proativos na sociedade, com uma política e seu papel na (re)construção de uma sociedade menos discriminatória e mais igualitária em seus direitos.

Outro ponto que podemos destacar no livro didático, já que muitas vezes é o único livro ao qual os alunos têm acesso, está carregado, às vezes, de forma invisível ou não, de simbologias e representações eurocêntricas e hegemônicas. Nesse sentido, Silva, A. (2005, p. 22), destaca:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Como professores, temos responsabilidade de ter uma leitura crítica sobre os conceitos representados nos materiais didáticos, proporcionando ao aluno uma análise sobre conceitos errôneos, com os quais estão carregados de estereótipos e

discriminações, para assim promover uma desconstrução de um conceito posto e pronto, para um conceito reconstruído a partir de novos olhares. Assim, o aluno, no seu cotidiano, ao perceber numa fala, numa ação, nas mídias, nas ferramentas tecnológicas algum conceito corrompido referente à expansão do estereótipo racial, ele reage e não se conforma ou continua a propagar o silêncio referente ao que é inferior ou superior à ideologia do branqueamento.

7 NEGRO/AFRODESCENDENTE: PROCESSO DE IDENTIDADE NO CONTEXTO HÍBRIDO E DE RELAÇÃO DE PODER

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.” (SANTOS, 2007, p. 30).

A relação dos negros e dos brancos, em um mesmo ambiente, caracteriza e projeta um universo de significados e uma linguagem social expressa em seus espaços culturais. Segundo Foucault (1979, p. 12, grifo do autor), a sociedade é constituída de valores. Ele afirma:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros [...], os meios pelos quais cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

Então o *status* é caracterizado pela identidade e diferença das pessoas por meio da linguagem, que é criada culturalmente em um contexto social. Segundo Silva, T. (2000), a identidade e a diferença estão conectadas em relação ao poder.

A cultura é intrinsecamente interligada na relação de poder, em que são incluídos significados e valores, possibilitando a busca de respostas não apenas sobre objetos, teorias e métodos, mas também sobre as interferências políticas e as diferentes abordagens na relação entre cultura e poder.

Na entrevista publicada na revista Estudos Avançados, perguntaram ao referido autor: Quem é negro no Brasil? É um problema de identidade ou de denominação? E Kabengele Munanga respondeu:

[...] Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (A DIFÍCIL ..., 2004, p. 52).

O negro, ao reconhecer sua identidade e suas diferenças, percebe a hibridização cultural que o envolve e busca a proteção nos códigos de identificação dos seus pares. García Canclini (2011) diferencia todo grupo ao afirmar a sua identidade, de forma implícita, mediante códigos, para assim promover uma coesão interna e se proteger de estranhos do grupo.

A identidade, ao enraizar-se e ao estabilizar-se, promove um movimento contrário, que é de desestabilização, e nele se revela a diferença.

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (HALL; WOODWARD, 2000, p. 81).

É também nesse movimento que ocorrem as diferentes representações que dão sentido ao poder, em que a identidade e a diferença, manifestadas nas representações do meio, se ligam ao sistema de poder, centralizando a teorização sobre identidade, e aos movimentos sociais ligados à identidade.

O poder, para Hall e Woodward (2000), é representado na cultura, na qual impulsiona a demonstração do eu, como identidade social, cultural e política. Então se faz necessário examinar a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura”, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação social.

Reconhecer as especificidades que constituem determinada sociedade é reconhecer as configurações construídas no percurso histórico, na busca de uma identidade ou na demonstração das diferenças.

Neste sentido, para que se possa chegar a uma gradativa ou radical superação dos vários tipos de preconceitos, fazem-se necessárias práticas culturais que revelem e identifiquem os povos afrodescendentes brasileiros dentro de seu prestígio histórico.

García Canclini (2011, p. 160) afirma:

Conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis é preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo - são a base mais secreta da simulação social que mantém juntos.

A identidade contém várias representações culturais, cujos significados se multiplicam, tornando um sistema de símbolos contestados em uma sociedade pluriétnica. Para Hall e Woodward (2000, p. 19), “[...] diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e cambiantes”. Os diferentes sistemas simbólicos podem produzir uma fragilidade na pluralidade étnica; por isso se faz necessário considerar os seguintes aspectos no processo de identidade:

1) o sentimento de diferença e da ‘identidade negativa’, podendo este até mesmo significar a consciência de ‘contra-identidade’ ou de oposição; 2) a negação de situação de alienação e a questão da autonomia; 3) a inter-relação ou a relação complementar entre o individual e o coletivo; 4) o constante ressituar-se em coerência com o tempo na relação entre passado e futuro; 5) a estruturação do ‘espaço’ simbólico; 6) a articulação entre a singularidade e a pluralidade complexa. (FOLLMANN, 2001, p. 53).

O processo de identidade é estabelecido pela diferença, no qual esta relação é tanto simbólica como se concretiza nas relações sociais e nas representações culturais, onde se busca afirmar diferentes culturas.

No que se refere à identidade cultural, segundo Hall (2015), existe uma oscilação entre dois conceitos: a Tradição e a Tradução. No mundo globalizado, a cada dia estão surgindo identidades que não são fixas, mas, ao mesmo tempo, retiram recursos de diferentes tradições culturais para se misturarem com culturas cada vez mais comuns no mundo. Mas existe outra possibilidade, a Tradução que “[...] descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal” (HALL, 2015, p. 52, grifo do autor). Então são pessoas que são forçadas a dialogar com outras culturas, mesmo tendo vínculos profundos com a sua cultura passada, sem implicar perda de identidade.

No que se refere à identidade numa perspectiva sociológica, segundo Follmann (2001, p. 59), esta constitui processos que se produzem na:

[...] permanente interação entre os sujeitos, diferenciando-se e considerados diferentes uns dos outros ou assemelhando-se e considerados semelhantes uns aos outros, e carregando em si as trajetórias vividas por estes sujeitos, em nível individual e coletivo e na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e o senso estratégico de que são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos.

O processo de identidade desenvolve-se em vários aspectos, podendo-se destacar o espaço e o tempo. Segundo Hall (2005, p. 71), “[...] todas as identidades estão localizadas no espaço e tempo simbólicos”, em que o espaço torna-se simbólico na medida em que as trajetórias vividas pelos sujeitos, tanto de forma individual como coletiva, desenvolvem a interação da pessoa com o meio em relação ao tempo constituído, em determinado momento histórico.

Os povos africanos foram capturados e trazidos para todo o mundo, nas Américas surgiu o termo afro-americano, em conglomerava todos os negros originários da África. Com esta identidade definida os negros fomentaram a solidariedade entre os seus iguais e lutaram contra a dominação dos brancos.

Enquanto o termo afrodescendente está intrinsicamente ligado a todos os negros espalhados pelo mundo, com suas culturas, línguas, hábitos e costumes distintos, no qual está presente na diáspora.

Para um seguimento do movimento negro a terminologia afrodescendente é manipulação ideológica, em que prevalece o branqueamento. Enquanto outro seguimento prevalece a vivência dos descendentes dos povos africanos, exposto na Declaração de Durban

Reconocemos que los afro descendientes han sido victimas de racismo, discriminación racial e esclavitud durante siglos, y de la negación histórica de muchos de SUS derechos(...) igualmente constatamos las consecuencias nefastas de la esclavitud que se encuentra en la raiz de las situaciones de profunda desigualdad social y económica de que son generalmente víctimas los afro descendientes.(FORO DE ONG'S, p. 9)

O afrodescendente, no processo de identidade, em determinado espaço temporal, busca projetos diferentes de afirmação social, levando-o a refletir sobre a luta contra a desigualdade produzida pelo poder hegemônico do branco.

Mas como as relações são dinâmicas, ocorrendo o processo em vários níveis da sociedade, e os afrodescendentes buscam quebrar esta hegemonia, mediante a organização nos movimentos raciais, a identidade se expressa por meio da coletividade, que Follmann (2012, p. 86) assim explicita:

[...] processos de identidade envolvem dinâmicas coletivas, dinâmicas individuais e dinâmicas que expressam interações entre o nível individual e o nível coletivo, colocando em permanente diálogo valores socialmente propostos ou disciplinados e valores pessoalmente buscados ou reivindicados.

A identidade se reflete na relação dos valores propostos, construídos em nível público e dos valores buscados ou idealizados em nível privado. Nesse sentido, Souza, N. (1983, p. 19) afirma que “[...] a construção histórica, a emocionalidade do negro é vista aqui como um elemento particular que se subordina ao conjunto mais geral de injunções da História da formação social onde ele se inscreve”. É o processo de identidade do negro, determinando, no contexto brasileiro, que está interligado à emocionalidade.

Assim, o desgaste emocional produzido pelo racismo destrói a autoestima e o fortalecimento político e econômico do negro por si mesmo, promovendo a invisibilidade por meio da negação do ser negro, demarcada pelo processo histórico discriminatório do negro, que produz “[...] a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que o faz hegemônico” (SOUZA, N., 1983, p. 23), em que o negro renuncia à sua identidade, tendo como base sua negação, para assimilar os padrões e as relações sociais dos brancos.

Mas o negro, ao constatar os padrões sociais determinados pelo branco, rompe este modelo, possibilitando-lhe construir sua própria identidade e organizar situações, tornando visível na sociedade suas próprias condições de ser negro.

A identidade e os estudos culturais se caracterizam numa dimensão multidisciplinar, buscando fundamentar numa visão globalizante dos fenômenos sociais. Segundo Johnson (2004, p. 13), os estudos culturais se baseiam em três premissas:

Primeira, os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. Segunda, a cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. Terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.

Os processos que ocorrem nestas premissas são condições sociais que estão intrínsecas aos ciclos culturais, e é nesses ciclos que se revela o que é produzido e quem produz as manifestações de poder.

Segundo Johnson (2004, p. 41, grifo do autor), “[...] ‘as culturas’ devem ser estudadas como um todo e, *in situ*, localizadas em seu contexto material”. Também

deve-se considerar a subjetividade como algo que desafia a consciência e o contexto real.

Os métodos focalizam a construção da realidade por meio das próprias formas simbólicas, tendo a linguagem como sendo modelo para a objetivação na construção e na representação escrita.

Os Estudos Culturais estão intrinsecamente interligados na relação de poder, os quais incluem significados e valores que se difundem nas formas públicas e privadas, em que as formas privadas se tornam públicas, mediante a circulação cultural. Isso nos possibilita buscarmos resposta não apenas sobre objetos, teorias e métodos, mas também sobre as interferências políticas e as diferentes abordagens na relação entre cultura e poder.

Segundo Hall e Woodward (2000, p. 91), “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade”. A identidade, ao enraizar-se e ao estabilizar-se, promove um movimento contrário que é desestabilização. É neste movimento que se revela a diferença, e é neste movimento que ocorrem as diferentes representações que dão sentido ao poder. Segundo Hall e Woodward (2000), as representações reveladas ao meio, que são a identidade e a diferença, se ligam ao sistema de poder, centralizando a teorização sobre identidade e os movimentos sociais ligados à identidade.

E o poder representado na cultura impulsiona a demonstração do eu, como identidade social, cultural e política, o que me faz perguntar se é a identidade que representa a cultura ou é a cultura que revela a identidade.

Como resposta para esta questão, vou expor as duas possibilidades: a primeira é a análise no prisma de identidade, que Hall (1997) e Hall e Woodward (2000) afirmam que se faz necessário examinar a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura”, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação.

E a representação da identidade é constituída por meio de significados produzidos pelas representações, ao darmos sentido (significado) à nossa experiência e àquilo que somos a partir de um processo em que a cultura e a identidade se identificam, e esta identificação se constitui numa visão de que é necessário, antes de tudo, reconhecer as especificidades da constituição de certa sociedade, seus dados de configuração histórica, para, a partir deles, buscar o entendimento de como os meios atuam, na busca de uma identidade ou na demonstração das diferenças. Hall

e Woodward (2000, p. 19) afirma que os “[...] diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e cambiantes”.

O segundo ponto é que a cultura é um processo de identidade, em que, mediante um contexto subjetivo, as experiências vivenciadas em sociedade “[...] têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma’”.

Como o processo de identidade está interligado com a cultura, podemos visualizar mudanças nas relações interpessoais, culturais e políticas na história, possibilitando constantes transformações na sociedade.

8 BRANQUITUDE / NEGRITUDE

[...] a branquitude precisa ser entendida como um sistema global interligado, com diferentes inflexões e implicações, dependendo de onde e quando ela é produzida. Mas precisamos prestar rigorosamente atenção às contingências muito específicas da situação e do meio. (WARE, 2004, p. 12).

A começar a falar sobre branquitude implica sistema interligado a várias nações mediante a atividade política, econômica e de uma cadeia de processos históricos em que foi construída a partir de um aporte ideológico, em que Chauí (2008, p. 33) projeta como uma construção ideológica e de poder: “A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida”, em que o poder adotado pelo branco impõe sua identidade étnica como padrão único a ser seguido. A política do branqueamento está permeada pela a ideologia do pensamento positivista, pois possui três consequências principais:

- 1) define a teoria de tal modo que a reduz à simples organização sistemática e hierárquica de idéias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real. Para o positivista, tal indagação é tida como metafísica ou teológica, contrária ao espírito positivo ou científico;
- 2) estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as idéias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem;
- 3) concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. A

prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las. (CHAUÍ, 2008, p. 12).

A política do branqueamento surgiu na metade do século XIX, a partir da teoria do racismo científico e pessimista do francês Joseph Arthur de Gobineau, que foi Ministro da França no Brasil e era conselheiro e amigo de D. Pedro II, ao publicar seu trabalho intitulado "Essai sur l'inégalité des races humaines" (Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas). Pregava a cultura neo-nazista, em que a superioridade humana estaria com os arianos e que qualquer traço de miscigenação poderia degenerar a sociedade como também seria um atraso na economia. Esta teoria tem aliados dos cientistas brasileiros e dos intelectuais da época. (SANT'ANA, 2005).

Estes conceitos já eram ultrapassados na Europa e em outros países, mas, aqui no Brasil, prevaleceu a vertente pessimista em relação à herança genética africana, promovendo a segregação em relação aos negros e uma política de branqueamento de acordo com o modelo americano. (SANT'ANA, 2005).

Outro ponto que conduziu à Política Nacional do embranquecimento foi a imigração em grande quantidade, no fim do século XIX, dos europeus e, depois, dos japoneses, para ocupar a mão de obra industrial, pela qual o Brasil priorizava a expansão capitalista. (SANT'ANA, 2005).

Naquele momento, se defendia que o branqueamento da população promoveria o desenvolvimento social e econômico da sociedade, mas os especialistas e o governo da época defendiam uma sociedade democrática, em que todos teriam as mesmas oportunidades do mercado, numa ordem competitiva. O negro livre teve que se adaptar a este mundo, sem qualificações especiais. Mesmo livre, ele se viu vivendo numa sociedade determinada pelo branco.

Após a Abolição, surgiu a ideia de "democracia racial", que Fernandes (2007, p. 46) assim denomina:

[...] 'democracia racial' acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com as "populações de cor" nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). O 'negro' teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao 'branco', o problema era dele – não do 'branco'.

Esta democracia assimilada no meio socioeconômico promoveu a exclusão dos negros e mestiços. Para Fernandes (2007, p. 44), a miscigenação corresponde essencialmente ao:

[...] funcionamento desses mecanismos, não era nem a ascensão social de certa porção de negros e de mulatos nem a igualdade racial. Mas, ao contrário, a hegemonia da 'raça dominante' – ou seja, a eficácia das técnicas de dominação racial que mantinham o equilíbrio das relações raciais e asseguravam a continuidade da ordem escravista.

A sociedade brasileira continuou tendo impasses na ascensão social, na valorização cultural, no acesso a políticas educacionais para com os negros e os mestiços, prevalecendo as relações hegemônicas.

Na década de 1930, as desigualdades raciais com o suporte biológico vão perdendo força e viabilizando uma dimensão cultural e social.

As oligarquias hegemônicas direcionam uma geração para os conhecimentos técnicos, em que se sobrepõem às pessoas intelectuais. Então os negros e os mulatos que não tinham acesso aos conhecimentos técnicos continuavam à margem da sociedade.

Com a Ditadura no final da década de 1960, a política do branqueamento veio justificada pela legislação, por questões judiciais ou administrativas, em que afirmavam e asseguravam a igualdade de raças. Com isso, a questão do racismo desapareceu no cenário brasileiro. A temática da desigualdade se concentra na distribuição de renda e no controle das classes sociais.

Negado o acesso a oportunidades aos negros e sendo-lhes restringido o espaço social em que a mão de obra não qualificada atinge o processo de competição social, empurrados às favelas, a subempregos, o negro viu-se condenado à invisibilidade. Para Fernandes (1989, p. 94):

O preconceito e a discriminação foram utilizados para manter a supremacia da raça branca, embora o efeito seja o mesmo, pois bloqueava as oportunidades de emprego, educacionais e econômicas de ascensão do negro.

Na década de 1970, o branqueamento prevalecia, em que os negros eram aceitos como pardos e os pardos serem aceitos como brancos, como também o branqueamento tomava destaque, quando negros tinham ascensão econômica, então eram aceitos pelo status econômico e social, pois eles adotavam as normas sociais

dos brancos. Nesse período toda reação de protesto contra o racismo foi oprimida pela ditadura, os negros sofreram todo tipo de discriminação.

Nos meados da década de 1980, com a ruptura da ditadura, começaram novas discussões, mas a política do branqueamento ainda prevaleceu por meio de formas hierárquicas, donde as desigualdades submetidas a uma rejeição cultural.

Mas, a partir dessa década, iniciou-se um contraponto: a política do branqueamento mediante várias ações que promoveram ações afirmativas, direitas e oportunidades que prevaleceram sobre as diferenças raciais.

8.1 Branquitude Normativa no Brasil

A primeira vez que a temática branquitude é revelada e discutida no Brasil, foi com o sociólogo Ramos (1957), que, em seu livro *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, tem um dos capítulos que destaca a Patologia social do “branco” brasileiro, expõe a questão do racismo brasileiro, em que se baseia o ideal de beleza estética branca.

Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. (RAMOS, 1957, p. 175).

Os brasileiros da época produziam simbolicamente significados positivos em relação à branquitude e, em relação aos negros, uma relação simbólica, carregada de significados negativos referentes à cultura e à estética.

A palavra ‘branco’ está entre aspas, pois carrega consigo “[...] o desequilíbrio na autoestimação, verdadeiramente coletivo no Brasil, que considero patológico” (RAMOS, 1957, p. 177): o sentido patológico do branco em engrandecer a cultura europeia e se envergonhar e negar a ancestralidade da cultura negra da qual nós brasileiros fazemos parte.

Segundo Ramos (1957), a ideia da superioridade branca traz consigo consequências raciais, em que os brasileiros tendem a se branquear, por meio das misturas biológicas, sociais e culturais, em que o pardo-moreno é classificado como branco, fugindo do estereótipo negativo relacionado aos negros.

As questões raciais e a complexidade das características que fundamentam a branquitude fizeram com que vários teóricos repensassem a essa questão.

Mesmo nos dias atuais, os produtos culturais que abrangem a maior quantidade de pessoas ainda retificam a cultura hegemônica. Conforme Hall (2001, p. 159 apud SOVIK, 2004, p. 376), “A cultura de massa, mesmo que mercantilizada e estereotipada como é, não é, como às vezes pensamos, a arena onde encontramos quem realmente somos, a verdade da nossa experiência”, através de uma herança cultural, da democracia racial, a mestiçagem em que acentuam a projeção do racismo, promovendo a distância entre o branco e o negro.

O negro, buscando branquear-se, é uma questão desumana, em que Munanga (1986, p. 31), afirma que “[...] criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo”. A ideologia imposta pela classe dominante desrespeita a cultura e a estética do negro.

E esta desestabilidade cultural é produzida sistematicamente no imaginário social, produzindo uma construção estereotipada racial, em que tudo que está relacionado aos negros tem características e significados negativos e desta forma perpetuando o racismo e a dominação ideológica do branqueamento e da democracia construídas historicamente e culturalmente no Brasil, em que os negros foram excluídos dos direitos sociais, civis e culturais. Em que a norma dominante está embasada nas ideias do branqueamento e da democracia racial, quando os movimentos negros negaram esta normativa, foram discriminados e repreendidos pelos brancos. Em que Silva (2000) especifica o termo normativo, numa perspectiva de normalizar ideologicamente uma identidade racial.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2000, p.83).

Mas o negro a protestar a identidade normativa imposta na sociedade brasileira, em que os privilégios se concentram nos brancos, promoveu uma outra percepção do negro, onde se constitui numa identidade positiva, promovendo

conquistas sociais, culturais, políticas e ideológicas, conseguindo desvendar a branquitude e assim alguns brancos perceberam a sua própria identidade racial branca, de acordo com Piza (2000):

Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, descobrir-se racializado (...) Porém, à medida que vai se buscando os sinais dessa suposta “invisibilidade”, vai se também descobrindo os vãos da porta. Toda porta de vidro tem vãos. Nunca estão totalmente encaixadas na moldura (2002, p. 61).

Quando alguns brancos percebem que fazem parte uma raça e que possui uma identidade normativa, desvenda a invisibilidade da identidade racial branca. Para Piza (2005, p.2) “a branquitude passa a ser discutida como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito à vantagem estrutural em relação aos negros”. Então a identidade normativa branca precisa ser discutida e ampliada pois a manutenção dos privilégios dos brancos ainda perpetua nos dias atuais.

8.2 Negritude no Brasil

O ideal democrático de igualdade, embasado no branqueamento e na democracia racial, está acompanhada de desigualdades, onde prevalece o mecanismo de preconceito para com o negro, legitimado pela argumentação considerada científica e na relação discursiva quanto à relação de força entre o dominante e o dominado, no qual oportuniza estereótipos negativos em relação a identidade negra.

Mas em contrapartida a negritude se faz presente na história e na cultura brasileira, através de suas lutas e conquistas, expondo uma identidade positiva em relação a identidade do negro.

A defesa sobre a negritude no Brasil, de forma articulada e sistemática, emergiu no Teatro Experimental do Negro (TEN), com Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, em que apresenta a negritude por meio de uma ideologia, em que

os negros brasileiros se organizaram de forma consciente, em 1944, conforme Moura (1983, p. 103) detalha como sendo um marco de luta atemporal.

[...] surge, em 1944, o Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento. Era, de fato, um conjunto que apresentava a negritude de forma consciente, desejando, através da ideologia, organizar os negros no Brasil. O movimento editou ainda o jornal Quilombo no qual o pensamento e a proposta do TEM se expressavam. Mas, o que esse grupo apresentava à grande comunidade negra marginalizada nas favelas, nas fazendas de cacau e de algodão, nas usinas de açúcar, nos alagados e nos pardieiros das grandes cidades? Nada.

Em 1955, a Semana de Estudos sociológicos e antropológicos sobre o negro no país construiu a Declaração de Princípios, segundo Ramos (1957), onde, naquela semana, marcaram os cinco princípios que harmonizam a integração dos povos e o direito do negro de socializar a sua cultura, assegurando a segurança psicológica, de luta contra o ódio entre raças e políticas que apoiem os grupos e as instituições no incremento da importância dos povos de cor.

Com o golpe de 1964, as questões raciais foram oprimidas, mas a partir da década de 70 começou a ressurgir através de lutas no que se referia a exploração socioeconômica e um marco ocorreu em 1978, em que ocorreu uma manifestação de vários grupos negros em São Paulo e durante esta manifestação ocorreu o nascimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que tinham como objetivo lutar contra a discriminação racial e propor a superação do racismo na educação escolar. (MUNANGA, 2006).

Atualmente, no Brasil, estão ocorrendo várias discussões, debates e ações que denunciam a trajetória histórica das desigualdades raciais, que tiveram como base a legitimidade da democracia racial. Afirma Ramos (1957, p. 195): “Revelar a negrura em sua vaidade intrínseca, dissipar com o seu foco de luz a escuridão de que resultou a nossa total possessão pela branquidão – é uma das tarefas heroicas da nossa época.” A sociedade organizada pelos seus movimentos sociais e culturais procura desenvolver mudanças, buscando a afirmação de sua importância histórica. Em Semeraro (1999), é possível identificar a essência da concepção hegemônica de Gramsci; a efetiva democracia ocorre pelas transformações profundas na estrutura e na superestrutura, suscitando uma crescente socialização do poder.

Os movimentos negros organizados, dirigidos pelos negros e mestiços, iniciados nas primeiras décadas do século XX, tiveram como bandeira de luta

promover o renascimento da identidade negra, tendo como objetivo essencial a valorização e a propagação das origens culturais africanas, com destaque aos Estados Unidos, Cuba e Haiti. (MUNANGA, 1988).

Esses movimentos, iniciados no século passado, foram uma resposta a um processo histórico de racismo e/ou discriminação racial.

Para Marx (1974, p. 6):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

A partir desse passado herdado, buscaram-se soluções objetivas para (re)construir uma nova história, elevando os movimentos negros organizados a uma verdadeira atuação no âmbito social, cultural e político.

Fernandes (1989, p. 17), afirma que o desafio para os intelectuais e militantes negros está:

[...] na necessidade de forjar uma sociedade igualitária inclusiva, na qual nenhum racismo ou forma de opressão possa subsistir ou florescer. [...] objetiva-se um modo de ser socialista libertário que transcende o eurocentrismo e impulsiona a auto-emancipação coletiva dos negros a conferir o mesmo peso à igualdade, à liberdade e à fraternidade, no interior de uma sociedade multirracial.

Segundo Moura (1994), em seu livro *Dialética Radical do Brasil Negro*, sempre houve uma cultura de resistência dos africanos no Brasil. E também destaca a “Autodefesa da cultura oprimida”, em que os afrobrasileiros, mesmo durante a escravidão, utilizavam o instrumento de autodefesa por meio da quilombagem e nos rituais religiosos que os faziam retornar as suas origens.

No que se refere aos meios de comunicação se destaca dois jornais que circulavam no período de 1915 a 1963, os quais eram denominados de “imprensa negra”. (MOURA, 1994).

Por suas vias intelectuais e por seus méritos, a imprensa negra e várias organizações ou associações negras denunciaram a realidade, desmascararam as manifestações e os defeitos do preconceito de cor e da discriminação racial, desnudaram a hipocrisia das leis e da constituição. (FERNANDES, 1989, p. 57).

Podendo destacar a “A voz da Raça e O Clarim da Alvorada”, estes foram criados para desenvolver os literatos negros que não tinham espaço em outros órgãos de comunicação. (MOURA, 1994).

Nesse sentido, a cultura e a linguagem representam a estrutura social, como também o comportamento simbólico, tendo como exemplo o cabelo *black power* entre outros, como a música e a religião, em Jesus (2012, p.11) afirma que a negritude é “[...] identidade negra positiva (negritude), baseada no resgate de valores individuais e coletivos em nome de uma nova percepção de si e do mundo social”. A negritude se contrapõe à identidade branca e promove a ressignificação da identidade negra, como positiva, como também contextualiza a desigualdade e a discriminação racial e busca a superação do racismo através de políticas públicas, o reconhecimento cultural e histórico e a igualdade de direitos para os negros.

9 TEORIZAÇÃO METODOLÓGICA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

“Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas ações e as dos outros.” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 21).

A pesquisa parte da hipótese de que o negro tem dificuldade de conquistar sua identidade, por existir a predominância da política de branqueamento, que foi herdada e instrumentalizada no seio da sociedade boa-vistense, e esta política dificulta ascensão social e seu pertencimento multicultural.

Encaminha-se esta pesquisa ao método qualitativo, pois “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas e matérias interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). A pesquisa possibilitou viabilizar o objeto da pesquisa mediante a interação com os participantes e a coleta dos dados.

A construção da Tese teve como prioridade a representatividade dos participantes da pesquisa em proporcionar a relação entre o contexto do ambiente educacional e o processo de identidade do afrodescendente no meio social e cultural na cidade de Boa Vista/RR.

Esta pesquisa buscou no campo a riqueza dos significados. Segundo Minayo (2010), é no campo que a pesquisa é entendida como fenômeno social e histórico; é no dinamismo da vida individual e coletiva que ocorrem as relações interpessoais e a comunicação, promovendo a transcendência de significados simbólicos.

A pesquisa qualitativa pode envolver “[...] uma série de práticas, como gravações, entrevistas, notas de campo, lembretes, etc. Tais representações envolvem uma abordagem naturalista e interpretativa para o mundo” (MINAYO, 2010, p. 17), em que a observação, as conversas informais e as entrevistas semi-estruturadas têm como base a referida pesquisa para conversar entre si, revelando os dados construídos pela comunicação, em que os participantes da pesquisa, envolvidos no contexto do Sistema Educacional, expuseram o seu mundo e a si mesmos.

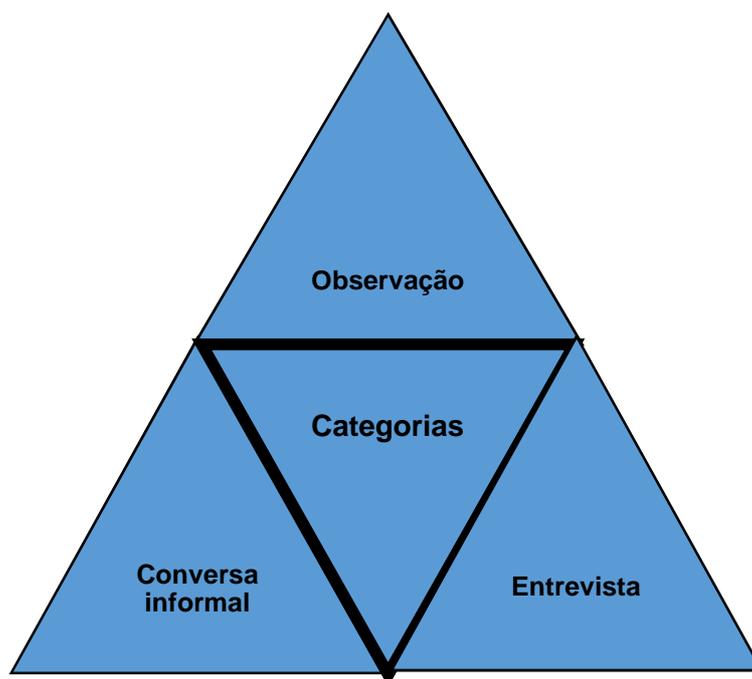
A partir dessa discussão, deve-se destacar que a socialização do negro no Brasil ainda passa pelo processo de aceitação social, e o processo educacional formal relata uma experiência social em relação ao meio no qual o negro está inserido, pois, nesse meio social, ressalta as interações das pessoas por meio de uma linguagem cultural e manifestações simbólicas do mundo interno e externo das pessoas.

Também iremos utilizar a triangulação:

Triangulação – multiplicidade de métodos. A realidade, o objeto nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações. A triangulação não é uma estratégia ou ferramenta de validação, mas uma alternativa para validação. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

As informações dos três instrumentos: a observação, a conversa informal e as entrevistas. Essas três fontes de pesquisa irão se combinar com as abordagens teóricas, para que possamos obter um resultado final que retrate a realidade mais fidedigna ou a melhor compreensão do objeto da pesquisa por meio da representação abaixo (Figura 4):

Figura 4 – Representação da triangulação da análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a triangulação reside em combinar as várias metodologias utilizadas na pesquisa, ocorrendo um cruzamento dos significados e das informações, fortalecendo o foco da pesquisa existente na observação / conversas informais / entrevistas semi-estruturadas, promovendo a integração dos métodos e produzindo maior credibilidade na análise dos resultados.

O material será analisado mediante categorias de conteúdo, em que Bardin (2011, p. 50) destaca “[...] o material principal da análise de conteúdo: os significados”, em que se processa a organização nas seguintes etapas:

As etapas no processo de organização de análise de conteúdo são:

1. Pré-análise: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e o dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final [...];
2. A exploração do material. [...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas.
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Assim, o processo analítico se materializará por meio da análise de conteúdo [...] na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo, ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é *tomado em consideração*. [...]. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados, toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar

às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações. (BARDIN, 2011, p. 125, grifo do autor).

A análise dos documentos oficiais, nesta pesquisa, será o conhecimento preliminar, pelo fato de comportar toda uma significação para subsidiar informações para contribuir na interpretação, buscando elemento simbólico para apoiar e inferir com os outros instrumentos coletados pelos participantes da pesquisa.

9.1 As Fontes da Pesquisa e o Tipo de Estudo

No primeiro momento da pesquisa, ocorreu então o estudo e a análise da Lei 10.639/03, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (01/2004) e (03/2004), o Estatuto da Igualdade Racial e o Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio do governo do estado de Roraima.

Mas a pesquisa tem uma perspectiva e estrutura rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2000): são cadeias semióticas e conectadas em que expõem diferentes signos e significados. Alguns elementos se destacam na referida pesquisa, como afrodescendente, processo de identidade, pertencimento, negritude, política de branqueamento e a implementação e aplicabilidade da Lei 10.639/03, o Parecer do CNE 03/2004 e a resolução 01/2004, e o Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino do Estado de Roraima.

A partir dessa conjuntura, o processo de identidade do afrodescendente se relaciona com a base legal educacional. A tese seguiu questionamentos de como ocorre o processo de identidade do afrodescendente numa perspectiva de pertencimento multicultural no contexto social de Roraima; como se processa a implementação e aplicabilidade da Lei 10.639/03 e o Parecer do CNE (01/2004 e 03/2004), com relação à inclusão do tema da educação das relações raciais e ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas estaduais, tendo como base as normativas legais da SECD de Roraima e quais as condições e possibilidades de afirmação dos afrodescendentes no espaço multicultural no contexto temporal nas escolas estaduais em Boa Vista, Roraima, averiguando como brancos e afrodescendentes se relacionam nas relações sociais no contexto temporal de Boa Vista/RR.

Isso proporcionou, dessa forma, um estudo sobre as implicações teóricas, sociais e culturais relacionadas em detrimento da política do branqueamento, imbuído

no processo de identidade do afrodescendente. Conforme Silva, T. (2000, p. 91), “[...] é por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade”. Salienta que todos os documentos e normativas legais nasceram das reivindicações dos movimentos negros organizados, comprometidos com uma educação antirracista, os quais visam romper com modelos pré-estabelecidos de uma educação excludente e hegemônica.

Para Lincoln e Guba (2006, p. 172), “[...] os fenômenos sociais consistem em atividades que visem à elaboração de significados realizados por grupos e indivíduos em torno desses fenômenos”.

Os participantes da pesquisa representam o contexto temporal atual de Boa Vista/RR, inserido no processo histórico da política, da economia, da educação e da cultura, em que os contrários se encontram, a saber: identidade e diferença. Esses contrários promovem um movimento dialético escrito e vivenciado pelos participantes da pesquisa.

A dialética, de acordo com Engels (2001), no livro *Anti-Dühring*, fundamenta-se em dois pontos essenciais:

- a) quantidade e qualidade – As mudanças quantitativas dão origem às mudanças qualitativas revolucionárias;
- b) negação da negação – Em que um contrário nega o outro contrário e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva algo de ambos os termos negados.

A dialética é o conflito de contrários, e este faz avançar o processo histórico de transformação que pode ser contínuo ou descontínuo, mas o importante é a compreensão da identidade dos contrários.

9.2 A Constituição das Instituições Escolares e os Participantes da Pesquisa

Para maximizar a variedade das representações das pessoas sobre a realidade social e multicultural no Sistema Educacional de Boa Vista/RR no processo de identidade afrodescendente, os participantes da pesquisa (Quadro 1) foram:

Quadro 1 – Os participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
SECD Secretária de Educação e Desporto do Estado de Roraima	Dois (2) representantes do Departamento de Ensino Básico, por estes serem responsáveis pelo desenvolvimento da política da Lei 10.639/03, do Parecer do CNE (01/2004) e (03/2004), com relação à inclusão do tema da educação das relações raciais e ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no contexto educacional.
Duas (2) Escolas Estaduais	Três alunos: um (1) negro, um (1) pardo e um (1) branco, por serem participantes ativos do processo de construção da identidade e da diferença do afrodescendente no contexto escolar. Três professores: um (1) negro, um (1) pardo e um (1) branco, por serem responsáveis diretos na implementação da referida Lei e por serem considerados de etnia diferenciada, numa perspectiva de abranger melhor a concepção da construção da identidade afrodescendente.

Fonte: Elaborado pela autora.

A relação dos afrodescendentes e dos não afrodescendentes, em um mesmo ambiente, caracteriza e projeta um universo de significados e uma linguagem social expressa por meio de signos e símbolos nos espaços sociais.

No contexto escolar, as escolas selecionadas foram escolhidas pela sua posição geográfica, onde a Escola 1 localiza-se na saída da cidade de Boa Vista (Figura 5), onde existe uma grande influência de imigrantes da Guiana Inglesa – afroamericanos.

Figura 5 – Distância entre Guiana Inglesa e a Escola 1

Fonte: RotaPelasGuianas.JPG (2014).

A distância entre o bairro de Boa Vista/RR, onde se localiza a Escola, entre a Guiana Inglesa, é de 130 Km.

A Escola 2 localiza-se em um bairro onde predomina um grande foco de migrantes da região nordeste, a Secretaria Municipal de Gestão Participativa e a Cidadania de Boa Vista/RR (SEMGEP). Em sua pesquisa realizada de mapeamento dos bairros da referida cidade, consta que a maioria dos habitantes do bairro em que se localiza a escola são principalmente dos estados do Maranhão e do Piauí. Eles vieram em busca de melhores oportunidades de trabalho, influenciados por parentes que já moravam em Boa Vista/RR.

Utilizei os seguintes critérios para a seleção dos participantes da pesquisa nas escolas:

- a) Primeiro: Genealógico, em que se configura a origem social e de etnia, onde se representa uma conexão com o foco da pesquisa, a predominância étnico/racial de afrodescendentes/ e a realidade geográfica de Boa Vista – RR;
- b) Segundo: Empírico - A partir da observação, destaquei algumas pessoas por meio dos discursos e das atitudes;
- c) Terceiro: Permanência na escola, visto que existe uma grande rotatividade de alunos e professores nas escolas. Então busquei dados nas secretarias das escolas, onde alunos já tinham uma permanência de dois anos e professores com mais de cinco anos.

A Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima (SECD/RR) é responsável pela efetivação político-educacional afrodescendente e pelas Escolas Estaduais, como também em desenvolver a valorização da cultura e da história afrodescendente.

Os critérios utilizados na seleção dos participantes da pesquisa na SECD/RR foram representantes responsáveis no desenvolvimento da política educacional, Lei 10.639/03, e no Parecer do CNE (01/2004) e (03/2004), com relação à inclusão do tema da educação das relações raciais e ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas estaduais.

9.3 Os Instrumentos Utilizados na Pesquisa

A referida pesquisa utilizou vários instrumentos como os documentos oficiais da SECD/RR e os Projetos Político Pedagógico das Escolas, observação, conversa informal e entrevistas na coleta dos dados, pois o objetivo é de contribuir para uma maior discussão e reflexões a partir da informações e interação do campo e assim alcançar um diferencial na análise e responder ao problema a partir da base teórica.

Em que a análise seguira as fases da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 25):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação

No primeiro momento os documentos oficiais, onde mostram a representatividade do universo inicial, no segundo momento estão as observações e as conversas informais, pois estes dois instrumentos se interligaram no mesmo espaço e tempo na pesquisa e por fim o terceiro momento as entrevistas, no qual foi aprofundamento do segundo momento.

9.3.1 Documentos Oficiais

No legado afrodescendente que se apresenta em constante discussão e se destaca na Educação por meio da obrigatoriedade legal, esta viabiliza práticas curriculares que discutem sobre respeito, cor e raça, em que se buscam discussões e intervenções sociais que promovam a superação da discriminação. Esta pesquisa explorou os fatores sociais, culturais e estéticos do pertencimento afrodescendente no processo da implementação da Lei 10.639/03 e do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em relação ao Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio – RR, este é um documento institucional, criado de um trabalho coletivo de vários professores da rede estadual, com a colaboração de professores universitários e funcionários da Secretaria Estadual de Roraima, tendo como objetivo orientar sobre o como, para quem e para que o conhecimento existe.

9.3.2 Observação/Conversas Informais

Sabe-se que os espaços das instituições escolares (escola) estão impregnados de vivências escolares e/ou não, como também contêm o poder de formação em saberes sociais e culturais.

Observei espaços de concentração de alunos, a quadra, a biblioteca e a sala de aula e, nesse momento de observação, interagi com os alunos, e então tivemos momentos de conversas informais.

O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas. Os ambientes sociais ocupam um espaço social e podem ter um projeto de interesse e de investimento comuns que justifique suas representações específicas. (AARTS; BAUER, 2002, p. 57).

Nesse ambiente, busquei desvendar as representações dos alunos, referentes à sua identidade e à identidade do outro e específico, a relação social e cultural em relação às questões raciais no que se refere aos afrodescendentes.

9.3.3 Entrevistas Semiestruturadas

O contato inicial com o grupo participante será o de proporcionar uma abordagem de confiabilidade e de cooperação, para assim obter a autorização e a receptividade do grupo na participação da realização da pesquisa, que, para Bogdan e Biklen (1994), é mais que uma *benção oficial*: é o caminho para estabelecer uma relação sólida com as pessoas que irão participar da pesquisa, de modo que eles aceitem a pesquisadora e o que se pretende fazer.

Alunos do Ensino Médio de 3 (três) escolas foram escolhidos de acordo com os critérios da observação, que está ligada as questões empírica, a genealogia, no que se refere a questão relacionadas a étnico/racial e a permanência dos participantes na escola, pois existe uma grande rotatividade de alunos e professores nas escolas, em que os alunos com permanência de dois anos e professores com mais de cinco anos, esses dados foram conseguidos nas secretarias da escola, esses critérios se fizeram importante para enriquecer e aprofundar os dados da pesquisa.

O contexto escolar é um espaço que revela significados de como se percebe o mundo, e os alunos participantes, inseridos nesse ambiente, existe revelam como

ocorre o seu processo de identidade, por meio de uma produção dialética, pois eles apresentam um caráter sócio-histórico, em que se fundamenta o caráter individual e coletivo dos alunos.

A realização da entrevista aconteceu após aprovação dos participantes, em que se teve como objetivo recolher ideias e interpretações dos participantes da pesquisa mediante a linguagem oral no que se refere à cultura afrodescendente no contexto educacional e nas relações sociais em Boa Vista/RR. Serão utilizados tópicos abertos, nos quais os participantes da pesquisa serão questionados sobre: identidade, processo do branqueamento, com relação à inclusão do tema da educação das relações raciais e ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no contexto educacional em que eles estão inseridos e as possibilidades de afirmação do afrodescendente no espaço multicultural e social no contexto temporal de Boa Vista/RR.

Em cada grupo, houve a presença de um negro, de um pardo e de um branco, para assim contribuir para a autoaceitação, averiguar as representações sociais e culturais de si mesmo e do outro no contexto temporal de Boa Vista/RR, possibilitando ressaltar a defesa da negritude.

10 ANÁLISE: DESDOBRAMENTO DA HERANÇA DO BRANQUEAMENTO VERSUS NEGRITUDE NA CIDADE DE BOA VISTA/RR

Esta pesquisa relaciona a representatividade dos participantes com o meio social e a amplitude dos ambientes pesquisados. Triviños (2011) afirma que o ambiente é o contexto em que os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida; dessa forma, o campo têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades.

Pois o participante da pesquisa vive em determinado contexto e assim revela traços peculiares e desvenda significados que ele próprio estabelece com a interação com os outros e com o meio. Dessa maneira, compreender o participante da pesquisa fora de seu contexto pode transmitir informações e interpretações equivocadas por meio de situações artificiais.

Todo processo de pesquisa tem como base a análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 50) destaca: “[...] o material principal da análise de conteúdo: os significados”.

Esta pesquisa será realizada considerando-se a etnia e tendo por objetivo identificar e maximizar a variedade das representações das pessoas sobre a realidade social e multicultural no Sistema Educacional de Boa Vista/RR no processo de identidade afrodescendente.

A relação dos afrodescendentes e dos não afrodescendentes em um mesmo ambiente caracteriza e projeta um universo de significados e uma linguagem social expressa pelos signos e símbolos nos espaços sociais.

Por considerar importante pautar a relação de etnia, numa perspectiva de abranger a concepção de identidade e de diferença do afrodescendente no contexto escolar, foi necessário analisar os subsídios que pautam o sentimento de superioridade do branco em relação aos negros, pois onde vive o discriminado também vive o discriminador.

Esta pesquisa apontará o significado da constituição da intersubjetividade de cada sujeito ao expressar e atribuir os sentidos sociais.

A análise dos documentos, nesta pesquisa, será o conhecimento preliminar, pelo fato de comportar toda uma significação para subsidiar informações para contribuir na interpretação, buscando elemento simbólico para apoiar e inferir com os outros instrumentos coletados pelos participantes da pesquisa.

A análise da observação, da conversa informal e da entrevista terá como foco a categoria discursiva e o sistema de representações simbólicas.

Por fim, a análise será categorizada a partir da triangulação dos três instrumentos: observação, conversa informal e entrevista, em que comunga com os discursos (práticas sociais) e as representações simbólicas.

As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas. (AARTS; BAUER, 2002, p. 57).

A triangulação é a combinação dos três instrumentos, averiguando como brancos e afrodescendentes se correlacionam nas relações sociais no contexto temporal de Boa Vista/RR, por meio das implicações teóricas, sociais e culturais relacionadas num movimento dialético vivenciado pelos participantes da pesquisa.

Esta identificação é criada socialmente e é marcada pela instabilidade da diferença. Segundo Hall e Woodward (2000), a identidade é construída e desconstruída em relação a como somos representados, por meio dos sistemas culturais que nos cercam. Portanto, torna-se essencial considerar as características das identidades de negros e brancos no processo de socialização.

A partir de processo de migração e mestiçagem da população de Roraima, reconstruí sua história e seu imaginário num contexto social, econômico e cultural próprio.

10.1 Análise dos Documentos Oficiais

A análise dos documentos oficiais foi o conhecimento preliminar, em que Bardin (2011) fundamenta a pré-análise como documentos que fundamentam indicadores para a interpretação final e pelo fato de comportar toda uma significação para subsidiar informações que contribuam na interpretação, buscando elemento simbólico para apoiar e inferir com os outros instrumentos coletados pelos participantes da pesquisa, como também são materiais que demonstram as várias maneiras de como funciona a organização e como as pessoas se comunicam.

O Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima, do ano de 2012, contém a sistematização da proposta curricular para todas as escolas do Ensino Médio de Roraima. Foi composto por professores da rede estadual, que atuam em

suas áreas de conhecimento, como também teve a contribuição de professores participantes, os quais atuam no Ensino Superior do Estado.

O referido referencial está dividido pelos componentes curriculares, os quais estão subdivididos em tópicos, que são: Concepção do Componente Curricular; Competência e Habilidades; Contextualização, Interdisciplinaridade e Conteúdo; e o Desafio de Avaliar. (RORAIMA, 2012).

No que se refere à Lei 10.639/03, que trata sobre o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, este ficou no tópico de Contextualização, Interdisciplinaridade e Conteúdo, que tem como finalidade organizar os conteúdos de cada disciplina do Ensino Médio no contexto atual mundial, nacional e regional, em que busca viabilizar a interdisciplinaridade.

Na disciplina de Geografia, o foco da pesquisa está concentrado no subtópico denominado Cultura, Diversidade e Ser Humano, no qual se conceitua a finalidade deste como:

O primeiro contexto nos convida a conhecer o homem e o espaço por ele habitado e muitas vezes transformado segundo suas necessidades ou interesses. Nesse contexto, a cultura produzida pelos seres humanos, representados por tradições e também inovações podem orientar o educando a valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos como elementos de fortalecimento da democracia. (RORAIMA, 2012, p. 195).

No bloco dos conteúdos, a temática está situada no 1º ano, no que se refere “[...] a situação dos negros e dos índios no Brasil” (RORAIMA, 2012, p. 198); no 3º ano, se refere à “África como centro das atenções do mundo – atualidades”. (RORAIMA, 2012, p.198).

Na disciplina de Geografia, a temática é salientada no início e no término do Ensino Médio, o que é muito importante, pois esses dois momentos, na história escolar do aluno, são marcantes. Igualmente, na escrita garante, no processo do ensino-aprendizagem, condições que quebrem os estereótipos, o combate ao racismo, além de educadores e educandos ampliarem e aprofundarem a discussão do direito humano.

Na disciplina de História, no que trata sobre o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a temática está situada no tópico de Contextualização, Interdisciplinaridade e Conteúdo, mas de forma muito abrangente, ao especificar:

Com a dificuldade de colocar o índio para trabalhar nas lavouras e nas minas, os africanos foram introduzidos no território brasileiro na condição de escravos, como opção de mão de obra barata para os senhores colonizadores, o que gerou um forte comércio de tráfico de escravos, com lucros fáceis, vindos principalmente de Moçambique, Cabo Verde e outras regiões da costa africana, banhada pelo Oceano Atlântico (RORAIMA, 2012, p. 211).

Em nenhum momento essa disciplina faz referência a algum conteúdo ou temática específicos sobre a História e Cultura Afrobrasileira. Descreve um percurso histórico de forma simplista sobre a formação do povo brasileiro, colocando a condição do negro como escravo.

Com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira, a Lei 9.394, art. 26-A, *caput* e § 1º ressalta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º [...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, possibilita uma reinterpretação das questões raciais, mas não acontece no que se refere à escrita do referencial, na disciplina de história, pois o reforço do negro se dá na base colonialista, da exploração do trabalho e não ressalta o negro como sujeito social atuante na formação da sociedade nacional.

Na disciplina de Arte, a construção didático-pedagógica está na concepção do afrobrasileiro, que especifica: “A arte do afro-brasileiro e indígena” (RORAIMA, 2012, p. 279), em que descreve a recriação, a coreografia das lendas e parlendas numa perspectiva em que os alunos percebam as diversas realidades culturais e econômicas da miscigenação linguística causada pela migração e imigração.

O ensino de artes no estado de Roraima está de acordo com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao descrever no:

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. (BRASIL, 2003b, grifo do autor).

Em atividade prática no ensino linguístico, citam-se, como exemplo, “adaptações da capoeira em Roraima”, sem especificar que adaptação é essa. Na forma descrita, deixa entender como se existisse um tipo de capoeira próprio de Roraima.

Outra questão importante é que a temática afrobrasileira está ligada ao indígena; o grande problema dos temas está interligado. É que a cultura indígena se sobrepõe na realidade de Boa Vista e sempre deixa a cultura negra em segundo plano.

Na disciplina de Língua Portuguesa, especifica exclusivamente as contribuições linguísticas indígenas e salienta também os dialetos e as línguas diferentes, como o espanhol e o inglês, pois Roraima, geograficamente, faz fronteira com a Venezuela e a Guiana Inglesa.

Na literatura, em nenhum momento descreve a situação didático-pedagógica que retome a temática afrobrasileira.

Então o ensino de Literatura, em nenhum momento desenvolve o tema, não estando de acordo com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao descrever no Art. 26-A., § 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”. (BRASIL, 2003b).

Promove-se, assim, uma ocultação da literatura afro, como se, no Brasil, ou mesmo em Roraima, não existisse ou não tivesse importância para desenvolver no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do Ensino Médio de Roraima.

Nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, no que se refere ao objeto da pesquisa, não citam a Lei 10.639/03 e o Parecer do CNE 01 e 03/2004, com relação à inclusão do tema da educação das relações raciais e do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. No que se refere à missão, esta está de forma generalizada nas duas escolas, no respeito às diversidades, em que se promova o ensino-aprendizagem dialógico e se incuta no aluno atuação crítica e participativa.

A relação do Projeto Político-Pedagógico está relacionada intrinsecamente com o currículo desenvolvido na escola, mas o referido projeto, em que deveriam constar diretrizes para o trabalho pedagógico das culturas dos povos, não especifica como também é o documento pouco valorizado, pois ele deveria ser a base da atividade didático-pedagógico-administrativa da escola.

No que se refere às disciplinas nas duas escolas, as relações raciais estão configuradas no ensino de Artes, ao expor, nos PPP, a importância de analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte, as múltiplas linguagens que são utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Também foi especificado na disciplina de Sociologia, ao se descrever que é necessário compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

A obrigatoriedade legal da inclusão da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que têm como finalidade o fortalecimento da consciência negra, tanto entre os negros e como em outras etnias, nos documentos educacionais acima apresentados, no que se refere ao currículo do estado de Roraima e nas repercussões pedagógicas, no Projeto Político Pedagógico das escolas na cidade de Boa Vista/RR, ainda não valorizam devidamente nem buscam reparar os danos que se repetem há séculos no que se refere ao povo afrobrasileiro.

Faz-se necessária uma política educacional que ressalte temas que focalizem a história e a cultura afrobrasileira e africana, pois esta temática diz respeito a todas as etnias, visto que se faz necessária uma formação numa perspectiva multicultural, para assim termos uma sociedade de respeito mútuo e de predominância democrática.

10.2 Análise: Perspectiva na Secretaria de Educação e Cultura de Roraima

Os dispositivos legais encontrados na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a Secretaria de Educação do Estado é responsável em desenvolver uma política educacional que seja efetuada nas escolas.

Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença. (GOMES, 2007, p. 106).

No projeto da pesquisa, determinamos dois (2) representantes do Departamento da Educação Básica, referente ao Ensino Médio, pelo qual seriam responsáveis no desenvolvimento da política da Lei 10.639/03, em que podemos destacar dois 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003b).

Ocorreu uma conversa informal com 1 (um) responsável pelo Ensino Médio, que representa as políticas educacionais, e 1 (um) responsável por Projetos Interdisciplinares, desenvolvidos em nível de SECD do Estado de Roraima. Tivemos uma conversa informal nessa Secretaria, no que se refere à implantação da Lei 10.639/03, na qual podemos destacar a preocupação dela em desenvolver a referida Lei, por não ter um setor próprio para desenvolver esta política, podendo-se destacar a seguinte fala:

“Temos aqui um departamento indígena, onde se desenvolve uma política específica, pois eles determinam seleção de professores para comunidade, conteúdos, como ex.: a utilização da língua mãe de cada comunidade e muitas vezes até o calendário escolar diferencia de algumas comunidades, por questões climáticas, o período de chuva.” (Representante do Ensino - SECD/RR)

Dentro da proposta de implantação da Lei 10. 639/03, ela apresenta e nos disponibiliza o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima, no qual foi construído em parceria com os professores e representantes da comunidade acadêmica do estado de Roraima. Em sua fala, deixa ainda claro mais uma preocupação:

“Nós como Secretaria, não temos como acompanhar as escolas ou registro no que se refere a Projetos com a temática o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” (Representante do Ensino - SECD/RR).

A responsável por Projetos Interdisciplinares na SECD/RR, no âmbito das escolas não indígenas, afirmou que as escolas ficam livres para desenvolver os projetos mais específicos.

“Somos responsáveis por projetos ligados a temas como meio ambiente, trânsito, dia do estudante, no que se refere a cultura africana, a escola que quiser desenvolver, ela promove, mas ela não nos comunica, pois são projetos pedagógicos, que fica só no contexto da escola.” (Representante de Projeto - SECD/RR).

No que se refere à abordagem da diversidade racial do negro como política, ela está concentrada no Referencial, ficando bastante claro quando uma das participantes da pesquisa afirma:

“Nós temos como base o Referencial Curricular os quais temos como apoio e então direcionamos o planejamento dos professores na escola, no que se refere ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.” (Representante do Ensino - SECD/RR)

A pesquisa constatou que não existe um setor responsável por algum programa ou projeto referente ao Ensino de História e Cultura Afrobrasileira. Sabemos da obrigatoriedade da implantação e aplicabilidade da Lei 10.639/03, necessitando, com urgência, fortalecer o marco legal, a política de formação para gestores e docentes como ponto estratégico que contemple a compreensão sociocultural do afrobrasileiro e africano, como também uma política de material didático que possibilite a operacionalidade curricular, com qualidade.

Como também se faz necessário uma política efetiva que dê continuidade no processo de implementação ao Ensino de História e Cultura Afrobrasileira nas escolas públicas de Ensino Médio no estado de Roraima, para que assim os profissionais da educação possam desenvolver práxis educativa comprometida com as relações positivas em relação racial.

Esta política educacional está relacionada com o processo de identidade do afrodescendente de Roraima e de Boa Vista, então para ser autêntica se faz necessária que seja construída por negros e pardos, para que assim eles se coloquem como sujeitos que pertencem a um grupo racial valorizado e que priorizem o combate à desigualdade racial e ao racismo e que contemplem a diversidade cultural, social e religiosa.

E o formato político, ideológico e educacional, está interligado ao processo de identidade, no qual toma corpo e forma no ato pedagógico no seio das escolas, que segundo Gomes (2003, p. 74).

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano.

Enfim, que seja uma política educacional que contribua com o nosso aprimoramento como pessoas humanas, que assimile a história e a cultura da civilização afrodescendente.

10.3 Análise da Observação/Conversa Informal - Ambiente Escolar: Alunos e Professores

A observação ocorreu nos espaços da escola, na quadra, da biblioteca e na sala de aula. Foi o primeiro contato com o universo escolar na perspectiva de investigar as possibilidades de afirmação do afrodescendente no espaço multicultural e social no contexto temporal de Boa Vista/RR.

Nesses espaços, ricos em integração e espontaneidade de convivência dos adolescentes e dos jovens do Ensino Médio, foi possível destacar lideranças que convidei para serem participantes ativas na pesquisa.

O objetivo da análise da observação tem por foco examinar o discurso e as relações subjetivas que ocorrem no processo de identidade afrodescendente, no contexto escolar.

Neste momento da pesquisa, destaco momentos que estão no foco da pesquisa. A relação interpessoal entre os alunos é cheia de contradições no que se refere à concepção racial, pois existe uma predominância de pardos. De acordo com o IBGE, a cor ou raça é característica declarada pelas pessoas conforme as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena e, considerando o Estatuto da Igualdade Racial, pessoas afrodescendentes, em seu Art. 1º, no Parágrafo IV: “[...] são pessoas que se autodeclaram pretas e pardas.” (BRASIL, 2010a). Na cidade de Boa Vista/RR, a população é composta de 4% de negros e 61% de pardos. (IBGE, 2007). Então a referida cidade compõe-se, em sua maioria, de afrodescendentes.

Mas, no contexto observado, os pardos não se consideram negros. Percebe-se claramente que eles perdem sua identidade para não serem discriminados, pois, na sua formação em sociedade, os brancos sempre foram valorizados como padrão

de beleza, provocando, desta forma, desvalorização do negro e, com isso, os pardos querem seguir os padrões dos brancos nas relações sociais e culturais.

Na observação, constatei que, nas escolas inseridas na pesquisa, não divulgam a música, o esporte ou outras atividades que ressaltem, positivamente, o negro ou afrodescendente. Apresentam o negro de forma negativa, como escravo, sofrendo todas as consequências da escravidão. Não mostram o negro na organização dos movimentos e na conquista de seu espaço na sociedade.

Na escola, na maioria das vezes, os alunos afrodescendentes são discriminados. Um desses momentos aconteceu na biblioteca, quando

Uma aluna branca, com traços europeus, a qual é líder de um grupo, olhou para a amiga negra e falou para ela pegar o caderno que ela tinha deixado na sala de aula, e a amiga negra simplesmente levantou-se com alegria e foi buscar o caderno da amiga branca. (Observação na Escola 2)

Esta ação e reação entre branca/negra e negra/branca se trata de uma construção de privilégios históricos do branqueamento, em que são subjetivos e, ao mesmo tempo, palpáveis, pois representam uma relação de poder e de reprodução de preconceito racial.

Na quadra, um grupo de meninos estava conversando e, ao passar uma menina parda, eles comentaram:

“Maria (nome fictício) é linda, olha o cabelo dela, como ela rebola” (risos). (Aluno Pardo – Escola 2)

E outro menino completou:

“Se ela me dê bola, eu ‘fico’”. (Aluno Negro – Escola 2)

Os meninos ainda preservam um pensamento de um modelo de sexualidade exposto pelo pensamento através de um pensamento hierarquizados pelos estereótipos marcados pelas questões étnico/racial construído nas relações entre mulheres afrodescendentes e mulheres brancas.

Continuei a observar os meninos em outros dias e constatei que, no que se refere a meninas brancas, eles não emitiam conceitos pejorativos e, muito menos, insinuações insultuosas e/ou provocantes, preservando o estereótipo hierarquizado entre brancos e negros.

As relações de raça, por sua vez, estruturam sociedades racistas, onde a discriminação se funda, em parte, nas antigas relações hierarquizadas entre negros e brancos e nas consequências históricas desta hierarquia, especialmente as que fixam num imaginário social que re-produz, sem contestar, os estereótipos de mulher negra, na relação com o homem branco e com a mulher branca. (PIZA, 1998, p. 69).

O mesmo grupo de meninos, quando se referia as meninas negras, visava-as como objeto sexual.

“Olha Carla (nome fictício), está doida para ‘ficar’ (gíria dos adolescentes, namoro rápido). (Risos) ”. (Aluno Pardo – Escola 2)

“Eu sou ‘fico’ bêbado! (Risos). ” (Aluno Negro – Escola 2)

Aproximei-me desses meninos em outro momento para uma conversa informal, pois eu já era aceita nos vários grupos de alunos. Perguntei-lhes:

Vocês gostam da Carla? E aí vocês teriam um namoro sério com ela?
(Pesquisadora)

A resposta deles foram:

“Risada (kkkkk)” (Aluno Pardo – Escola 1)

“Ei, tia, está doida! Por que está perguntando isso a gente; ela é muito da feia! (Pausa), olha aquele cabelo que não é bom e muito menos ruim. Eu vou falar (pausa e continuou), eu só ficava e pronto e olhe lá!” (Aluno Negro – Escola 2)

Na conversa informal, indaguei o que eles achavam de uma colega deles que era loira, de pele e cabelo claros. Eles responderam:

“Ela é toda não me toque, é a princesinha; eu não gosto não”. (Aluno Pardo – Escola 2)

“Ela gosta de ser difícil (risos).” (Aluno Negro – Escola 2)

Em outro grupo de meninos, na Escola 1, do qual me aproximei, conversamos sobre uma menina negra empoderada, que autoafirmava ser negra.

Ao conversar com eles sobre a colega, negra empoderada, eles comentaram:

“Ela se considera negra, mas ela é legal”. (Aluno branco – Escola 1)

“É bonita, ela também não está nem aí”. (Aluno Pardo – Escola 1)

A menina que mostra com sua presença o poder do afrodescendente destaca a importância de aceitar sua identidade. Com sua forma de ser, ela destaca o poder da palavra e da presença no meio social.

Comecei a observá-la, ao que a convidei para participar do grupo da entrevista, e ela concordou. Depois de conversarmos sobre a pesquisa, em sua fala ela se colocou bem politizada, consciente de seu papel na sociedade, ao afirmar, de forma bastante consciente:

“Eu acho muito importante aprofundar esse tipo de coisa, (questões no que refere a cultura, racismo, preconceito afro-brasileiro), pois é muito importante valorizar o negro e mim valorizar na sociedade.” (Aluna Negra – Escola 1)

Em sua fala, deixou claro que tem conhecimento do processo de identidade afrodescendente ao projetar toda uma carga de significados referentes à realidade social que ela e os negros vivem. Nesse sentido, Follmann (2012, p. 84) afirma:

Na verdade, a relação entre a dimensão projetada, ou seja, da busca e abertura para o futuro, e a história passada, com tudo o que isto significa em termos de experiências acumuladas, é fundamental para a análise das realidades sociais mais diversas.

O processo de identidade perpassa as experiências acumuladas, e esta menina deixou bem claro a compreensão de seu grau de importância na sociedade em que ela atua.

Em outro momento da observação, destaquei uma aluna parda que, no cotidiano das atividades escolares, é deixada de lado. Aparentemente, é tímida. Aos poucos, entrei em contato com ela. Ela concordou em participar ativamente da pesquisa, mas ficou curiosa ao saber o foco da pesquisa, afirmando:

“Eu ainda não ouvi falar de discriminação de diferença racial, na escola até porque eu acho muito importante sabermos e conhecermos a história e cultura de várias etnias, mas eu considero que somos todos iguais, não existe diferença”. (Aluna Parda – Escola 1)

Como também observei uma outra menina negra, na qual vou denominar de Aluna Negra Y, na qual conversamos de forma informal e perguntei:

“Você se considera negra?” (Pesquisadora)

Ela respondeu:

“Não. Por que meu cabelo é cacheado, mas não é ruim. Sei que é muito cacheado, mas minha pele é morena escura. Minha mãe é negra, mas meu pai é branco e eu puxei mas para ele.” (Aluna Negra Y, Escola 1)

Na fala da aluna Parda e da Aluna Negra Y, expuseram a não percepção de sua identidade afrodescendente, afirmando o convívio e aceitação dentro de um conceito da democracia racial, na qual está democracia encobre os conflitos raciais e não permite a construção da identidade própria, em que:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2008, p. 77)

As alunas não se percebem afrodescendente, pois busca a igualdade inexistente, pois a diferença existe, ela precisa ser esclarecida, para quebrar a falsa ideologia da Democracia Racial, que existe uma convivência harmoniosa entre os grupos étnicos/raciais e sociais, impedindo que seja esclarecido as desigualdades existentes entre brancos e não-brancos.

Em relação à observação com os professores, esta foi realizada na sala dos professores e na sala de aula, pois são dois espaços de integração significativos no contexto escolar. No que se refere ao primeiro espaço, é o ambiente em que os professores se relacionam e se expressam livremente, expondo o que sentem, enquanto que o segundo espaço é o ambiente em que aflora a relação professor/aluno e aluno/professor e as manifestações verbais e não verbais, no que se refere às questões raciais.

Na Escola 2, na observação em um dia de observação a professora negra chegou alegre e exibindo o processo químico em seu cabelo, um “alisamento”.

Quando começou os comentários

“Cleide, (nome fictício) o que tu gasta nesse cabelo, tu já poderia ter comprado um carro importado (kkkkk).” (Professora Parda)

“Mas ficou bonito, o cabelo ficou solto, o cabelo ficou bem natural”.
(Professora Branca)

“Onde foi o salão de beleza que tu foi? Ficou muito bonito, teu cabelo estava ruim e agora é outro cabelo. ” (Professora Negra)

A professora que realizou o alisamento comentou onde realizou a química do cabelo, agradeceu, afirmou que o cabelo estava belo, mas não comentou sobre o comentário da colega no que se referiu ao gasto dela, já era possível comprar um carro.

Em outro momento, os professores estavam falando sobre a vida, exposição, fofocas de personalidades de destaque da mídia, e um dos professores comentou:

“Vocês viram a declaração de amor que o cantor X fez no casamento dele? (Pausa. Antes que alguém falasse alguma coisa, completou:), mas a mulher dele é branca (gestos com os ombros). Mas todo cantor ou jogador de futebol quando fica famoso casa logo com uma loira. ” (Professora Parda)

Outra completou:

“É verdade”. (Afirmação) (Professora Negra)

E a conversa continuou a circular nesse sentido.

“Não sei por que? ” (Com ar de riso nos lábios, como soubesse o motivo). (Professor Pardo)

Então a Professora Branca respondeu:

“É para ele mostrar status e elas se aproveitam, viu aquele caso do jogador que a mulher assinou o contrato de casamento antes de casar e ela não prestou atenção, depois de um ano foi pedir divórcio (gestos com mãos) se lascou, ficou sem nada. ” (Professora Branca)

As falas dos professores representam a ideologia da década de 70, para o afrodescendente ser aceito na sociedade, depende de sua classe social e este deve seguir as regras culturais e sociais dos brancos de classe média.

Os negros são vistos como uma classe social, em que Fernandes (2008a, p. 164) afirma: “Se o negro é repellido como classe, uma melhora da sua situação

econômica fará automaticamente desaparecer o problema”. Na realidade desta escola, os professores possuem um estereótipo inferiorizado em relação aos professores negros; buscam a aceitação social por meio do branqueamento.

Na Escola 1, não havia comentários na questão racial; o que prevalecia era a democracia racial, de acordo com a qual Fernandes (1989, p. 22) afirma:

Para a massa de população negra a questão é ainda mais grave que para suas elites. Ela se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída. E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças. A armadilha faz a cabeça do negro, que se desorienta e com frequência acaba capitulando, como se ele fosse responsável pelos ‘seus fracassos’.

Na escola, a realidade exposta, foi de uma ilusão harmônica, em que se acredita que todos são iguais, que são oferecidas condições iguais para negros e brancos e que uma pessoa, independente da etnia deve buscar construir a sua vida. Note-se a fala de uma professora na sala de professores:

“Somos iguais, o que muda é o tom de pele, mas somos iguais, os problemas da sociedade atingem todo mundo.” (Professora Parda – Escola 2)

Persistem os valores e a cultura de que, se o negro não consegue escalar hierarquicamente e economicamente, a culpa é dele, pois, as oportunidades são iguais.

A observação e a conversa informal permitiram o contato com os participantes da pesquisa, em que eles se expuseram de forma espontânea, pois minha presença não alterou o convívio deles.

Posso destacar que a escola ainda não divulga os acontecimentos positivos e conquistados pelos negros no percurso da história mundial, nacional e local: no esporte, na música, na política, nos meios de comunicação e na religião, em que persiste o estereótipo do negro escravo e subserviente à política do branqueamento.

10.4 Entrevista Semiestruturada no Espaço Escolar: Professores e Alunos

As entrevistas com os professores que participaram da pesquisa ocorreram em vários momentos, quando eles tinham um horário vago, pois os participantes não tinham como voltar em outro horário.

As entrevistas com os alunos que participaram na pesquisa, foram marcadas em horário e dia da semana em todos pudessem estavam juntos.

A análise sistematizada a partir de categorização, em que as falas foram agrupadas no que se refere à política do branqueamento no processo de identidade afrodescendente em Boa Vista/Roraima.

Conforme Bardin (2011, p. 147). “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Os agrupamentos estão sistematizados pelas significações, em que as mensagens transmitidas fornecem sistema de valores que foram previamente definidos de acordo com o objeto da pesquisa.

Para iniciar a análise das entrevistas no contexto escolar, no que se refere a realidade do afrodescendente na cidade de Boa Vista/RR, começo destacando a invisibilidade do negro na sociedade, por considerar-se Roraima um estado com a maior comunidade indígena do nosso país.

Ao destacar o foco da pesquisa, as pessoas se expressavam afirmando que não existia afrodescendentes, não considerando a cultura e a religião existente na cidade de Boa Vista/RR do negro e do pardo, o qual são provenientes da migração e da imigração que ocorre de forma bastante significativa na construção da sociedade boa-vistense.

Por essas questões, achei importante iniciar a entrevista questionando a percepção dos participantes na identificação do afrodescendente na cidade de Boa Vista, se o quantitativo de pessoas negras era perceptivo para eles. Destaco as seguintes falas:

"Porque há muita gente morena aqui em Boa Vista". (Escola 1 - Aluno F - negro)

"Muito. Porque a maioria da população em Boa Vista tem a cor parda ou morena". (Escola 2 - Aluno A - negro)

"Porque os negros vêm pela fronteira da Guiana para o Brasil, então são 50% e outros 50% descendente da África (pausa....) Talvez tenha muitas pessoas descendentes de africanos, porque, no período do Descobrimento do Brasil, vieram muitos africanos para o Brasil para ser escravo". (Escola 1 - Aluna K - parda)

"Médio. Porque eu vejo que a metade é negro ou pardo". (Escola 2 - Aluno Q - pardo)

"Porque a metade da população boa-vistense não são todas brancas". (Escola 1 - Aluna L - branca)

"Médio. Porque há muita gente morena aqui em Boa Vista". (Escola 2 - Aluno J - branca)

Na Escola 1, os alunos e professores consideraram e perceberam a existência de negros em Boa Vista, por meio da imigração com a entrada dos mesmos pelo país fronteiriço da Guiana Inglesa.

Enquanto isso, na Escola 2, os alunos e professores afirmaram que existem muitos afrodescendentes em Boa Vista. Eles percebem, pois moram no mesmo bairro em que se localiza a escola, e esse bairro tem uma predominância de emigrantes da região Nordeste.

A fala dos alunos destaca o resultado do processo de ressignificação entre o espaço e as pessoas, reconhecendo a existência delas na intervenção da construção social, política e econômica em Boa Vista-RR.

Os professores, no que se refere à constatação de negros em Boa Vista/RR, destacam em sua fala:

"Percebo alguns negros em Boa Vista, pois eles estão migrando da Guiana Inglesa. " (Prof. Escola 1)

"Aqui existe bastante alunos de pele morena. São alunos oriundos do Maranhão. " (Prof. Escola 2)

"Percebo algumas pessoas negras, mas que querem ser brancas, um dia desses, estava no correio, quando percebi uma negra na fila de cabelo pintado de louro (pausa - gesto na boca com um sorriso no canto - forma de deboche). " (Prof. Escola 2)

No que se refere à invisibilidade do negro em Boa Vista, ele ainda existe, pois, a maioria percebe o moreno (como o branqueamento) e não percebe o negro com sua cultura afrobrasileira. Em que Pinheiro (2011, f. 108), especifica como sendo:

Nesse sentido, passamos a perceber que os problemas de inclusão e exclusão, visibilidade ou invisibilidade não envolvem apenas um problema do negro para o negro em si mesmo, mas numa relação identitária com o diferente. Embora seja uma relação carregada de múltiplas situações de entrocamento racializados e psíquicos, isso, do nosso ponto de vista, não poderá ser analisado de forma unitária, ou seja, de uma relação por ela mesma.

Os alunos comentaram sobre a existência de afrodescendentes na sala de aula. Eles identificaram da seguinte maneira:

“Não porque não aparentam ser”. (Falou de forma afirmativa). (Escola 1 - Aluno F – negro)

“Sim, porque existem negros na sala”. (Escola 2 - Aluno A - negro)

Perguntei se eles poderiam quantificar quantos haviam. Eles reforçaram com “alguns”, não quantificando e terminando com a seguinte afirmação: *“Existe e pronto”.* (Escola 2 – Aluno A – negro)

Enquanto os alunos pardos, especificaram em sua fala o seguinte:

“Somente uma, porque ela disse que o avô dela era africano”. (Falou de forma compassada e com um pequeno sorriso nos lábios, citando uma colega de cabelo black power, que estuda na mesma sala de aula). (Escola 1 - Aluna K - parda)

“Não existe”. (Escola 2 – Aluno Q – pardo)

A partir desta afirmação, simples e direta, insisti na pergunta:

“Você não percebe ninguém na sala como afrodescendente? Você percebe algum negro ou pardo?” (Pesquisadora)

Ele respondeu:

“Afrodescendentes são negros, tem o cabelo muito ruim, aqui agora, nesta sala não têm.” (Escola 2 – Aluno Q – pardo)

Os alunos brancos em sua fala, expuseram as seguintes falas:

“1 apenas. Ele é negro ou moreno, para mim ele é como qualquer um da sala, sua cor não significa sua natureza ou mentalidade. (Mas ela completou a sua falou afirmando o seguinte:) “Os negros têm os mesmos privilégios que os brancos e os pardos ou até mais”. (Franziu a testa, fez um gesto com a boca). (Escola 1 - Aluna L - branca)

“Não existe.” (Escola 2 – Aluno J – branca)

Após está afirmação, como não quisesse se comprometer, falou pelo acaso, refiz a pergunta, pois tinha identificado um aluno negro na sala.

“Você tem certeza? Para você qual o quantitativo de afrodescendentes nesta sala?” (Pesquisadora)

Ela me respondeu:

“Eu me dou bem com todo mundo e não gosto de inferiorizar os amigos”. (Escola 2 – Aluno J – branca)

Os alunos tiveram dificuldade em identificar colegas afrodescendentes no cotidiano escolar, o que prevaleceu foi a invisibilidade do afrodescendente, o que prevaleceu foi a estratégia do branqueamento.

Afirma Pinheiro (2011, f. 130) que:

Desta forma, continua a expansão ideológica centrada na invisibilidade e na negação do preconceito e do racismo, por não conhecerem ou por não perceberem essa violência simbólica intelectual da branquidade, na maioria das vezes enraizadas predominante no mundo acadêmico.

Neste sentido no universo da escola a violência simbólica está muito presente, pois logo em seguida foi questionado numa percepção indutiva qual era o quantitativo étnico/racial existente na cidade de Boa Vista/RR, nas duas escolas resultou na representação do Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Quantificação indutiva étnico/racial na cidade Boa Vista/RR

Alunos	Quantitativo de Pessoas (%)
Negro	10%
Pardo	70%
Branco	20%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando eles quantificaram as etnias, o percentual coletado foi quase igual aos dados do IBGE, já citados. Desta forma eles entraram em contradição ao identificar os afrodescendentes no seu cotidiano escolar.

Pois estava bem claro a política do branqueamento, no que se refere ao particular, pois eles buscaram padronizar todos na perspectiva do branco.

Na entrevista com os professores, no que se refere a identificação de afrodescendentes no contexto da escola, eles relataram:

“Na sala de aula tem alunos negros, mas não são muitos não, agora a maioria é morena”. (Profa. Escola 1)

“Na sala de aula tem índio, branco, moreno e negro, mas para eu identificar um negro mesmo eu destaco uma aluna, que tem um cabelo black poem.” (Profa. Escola 2)

“Os alunos em sua maioria são morenos, têm algumas meninas que alisam o cabelo... mas tem uns alunos que são negros do cabelo enrolado”. (Profa. Escola 1)

“Sim. Na maioria porque são pretos ou pardas pelo IBGE. Eles classificam a gente como preto, mas não devia. Era para descrever como negro, mas eles classificam agente como cor (pausa) branca e preto.” (Profa. Escola 2)

Na realidade cotidiana do contexto escolar, eles não relacionam a presença do afrodescendente em decorrência da imigração e migração. Dos entrevistados, 60% não nasceram em Roraima, mas são brasileiros, e 40% nasceram em Roraima, mas os pais são de outras regiões do Brasil. Santos (2006) afirma dois conceitos básicos que ocorrem no espaço migratório muito forte que é a “desterritorialização”, que significa a não percepção de valores culturais, pois deixa uma cultura herdada por outra criada pelo meio de produção local. Outro conceito é a “desculturização”, que promove a alienação. Está ligada ao conceito anterior, por ocorrer uma sucessão alucinante de eventos e mudanças decorrentes da chegada de pessoas estranhas à cultura local.

Após está discussão, partimos para outro ponto em destaque na observação as questões do fenótipo e sua relação de identidade e de poder.

Os alunos ao descrever o fenótipo em relação a uma pessoa negra, eles relataram que:

“Características físicas como de uma pessoa normal, cada pessoa tem seus traços únicos”. (Escola 1 – Aluno F negro)

“Da pele negra, do cabelo afro, lábios carnudos e altos”. (Escola 2 – Aluno A – negro)

“Cor da pele negra, tem cabelos “pixaim”, fortes e resistentes”. (Escola 1 - Aluna: K parda)

“Da pele negra, do cabelo afro, lábios carnudos e altos”. (Escola 2 – Aluno Q – pardo)

“A cor da pele negra, uma pessoa alta e forte”. (Escola 1 – Aluno K – parda)

“Uma pessoa com a estrutura muscular forte, pele mais ressecada e os dentes brancos.” (Escola 2 – Aluno J – branca)

“Uma pessoa de pele escura, com o cabelo enrolado, mesmo que alguns fazem escova, mas o cabelo continua enrolado, não fica natural.” (Prof. da Escola 2)

“Uma pessoa animada, bem com a vida, de cabelo crespo e pele negra”. (Profa. da Escola 1)

Descrição do fenótipo em relação a uma pessoa parda - comentários na Escola 1 e na Escola 2:

“A cor da pele parda (morena) tem cabelo liso e são as melhores da cama (risadas...), para ele a mulher morena é perfeita na cama, de corpo cabelo liso e sensual lhe proporcionando o imaginário sexual - machista/propaganda da mulher objeto.” (Escola 1 - Aluno F - negro)

“Uma pessoa com a cor da pele não tão escura como o negro africano e uma pele mesclada com o cabelo enrolado.” (Escola 2 – Aluno A – negro)

“Significa a cor da pele tem um tom mais intenso, a pessoa ser morena é ser especial.” (Escola 1 - Aluna K - parda)

“Cabelos cacheados e é morena, principalmente se for morena é bonita.” (Escola 2 – Aluno Q – pardo)

“É uma pessoa que não é negra, tem uma pele mais branca.” (Escola 1 - Aluna L - branca)

“Pessoa morena é aquela que a pele não é muito escura, mas também não é muito clara. Significa que ela é descendente de branco com uma pessoa mais morena.” (Escola 2 – Aluno J – branca)

“Uma pessoa que nem é negra e nem é branca, tem um cabelo liso e um corpo mais definido.” (Profa. Escola 1)

“É um afro brasileiro, é a mistura de raça, nós somos todos misturados, é a mistura do negro com o branco (pausa); é a maioria daqui.” (Prof. Escola 2)

*Falam muito de nossa cor, mas não devia (**Sobe** o lábio superior), quanto mais se fala, mas agente fica para trás. (Na sua fala, expõe que acredita que não falando da cultura da posição do negro na sociedade, não existe discriminação, é melhor ficar escondido) (Profa. Escola 1)*

Descrição do fenótipo em relação a uma identidade subjetiva de uma pessoa branca:

“As brancas são cheias de não me toque... (Gestos com as mãos) eu não quero nem conversa.” (Escola 1 - Aluno F - negro)

“Uma pessoa branca, tem a cor da pele clara, cabelo bom, fino e muitas daqui da escola, já chegam mandando na gente.” (Escola 2 – Aluno A – negro)

“É uma pessoa como qualquer outra, tenho muitas colegas brancas.” (Escola 1 - Aluna K - parda)

“É uma pessoa de cabelo claro ou castanho, pele clara... mas para mim tanto faz como fez, nós todos somos iguais.” (Escola 2 – Aluno Q – pardo)

“A pessoa ser branca, negra ou morena não significa nada, não importa a cor ou a descendência, somos todos iguais.” (Escola 1 - Aluna L - branca)

“Eu sou branco e gosto de ser branco (Para um pouco e acrescenta): Bem que agora os negros e os índios daqui têm muitas vantagens, até mais que a gente.” (Escola 2 – Aluno J – branca)

“Pessoa branca é a que não tem mistura, pele clara, olhos claros, cabelo liso e tem uns que o cabelo é bem loiro”. (A forma como fala é como se existisse uma perfeição; são considerados os mais belos). (Profa. Escola 2)

“Posso dizer que são pessoas de pele clara e cabelo liso, geralmente tem olhos castanhos ou claros, como a profa. X (colega de trabalho). Só vem trabalhar toda arrumada.” (Profa. Escola 1)

Na fala dos alunos, se configura a perpetuação do racismo, numa simbologia ao escravo alto e forte, que não tem *status* social no grupo, em que o pardo se configura com uma aceitação maior, e o branco não percebe a diferença por estar numa posição em que não sente o impacto do preconceito. Em relação aos professores, estes desprezaram o fenótipo sem muita relação social, como se a estrutura física não tivesse importância nas relações interpessoais, mesmo num tom de voz carregado de simbologias. Nesse sentido, Ramos (1957) esclarece que, ao expormos as nossas ideias no que se refere à relação de raça, (*que hoje podemos denominar de questões étnicas - grifo meu*), existem contradições em nossas ideias, pois a brancura continua como critério de estética e *status* social.

Então questionei se eles acreditam ou percebem a existência da diferença entre o branco e o afrodescendente, deixando claro que o negro e o pardo são considerados afrodescendentes. Destacaram as seguintes falas:

“Sim. Por que a maioria dos afrodescendentes sofrem racismo (E ele explicou o porquê): Eu passei, não conseguiu um trabalho por ser negro.” (Escola 1 - Aluno F - negro)

“Sim. Porque o branco sempre é bem recebido aonde ele chega, agora o afrodescendente nem sempre é bem recebido ou tratado”. (Escola 2 – Aluno A – negro)

“Sim. Por que a maioria dos afrodescendentes são negros. (Ela pensou um pouco e, olhando para mim e não para os colegas, acrescentou na sua fala): Então só em ser negro por natureza já é para ser discriminado, e o negro aceitar isso, por isso é muito importante não se considerar com descendência afrodescendente. Fora os que migraram para cá.” (Escola 1 - Aluna K - parda)

*“Não. Porque todos nós somos iguais, se as pessoas deixassem a cor de lado seríamos todos iguais, por que somos ser humanos somos iguais tanto por dentro como por fora. **(Mesmo especificando que não percebe discriminação, ela deixa em sua fala uma carga subjetiva ao afirmar que as pessoas deveriam perceber os outros com igualdade, e não fazem por questões ligadas a posição social e com o racismo).**”* (Escola 2 – Aluno Q – pardo)

*“Não. A cor da pele não define o que a pessoa é, apesar de muitas pessoas ainda ser racista, **(mesmo comentando que já viu numa loja discriminação de um colega por ser negro:)** “a atendente deu pouca atenção e ficou olhando desconfiado para ele o tempo todo”. **(Ela afirma que não existe discriminação, mesmo afirmando ter presenciado um***

ato discriminatório com um afrodescendente).” (Escola 1 - Aluna L - branca)

“Não existe racismo. Porque todas as pessoas, independentemente de ser preto ou branco vivem na mesma classe social. ” (Escola 2 – Aluno J – branca)

“Todas as pessoas são iguais. Todos nós temos que ter os mesmos direitos. ” (Profa. Escola 1)

“O fato é que existe uma cultura antiga e preconceituosa, que ainda interfere no convívio igual entre as pessoas. ” (Profa. Escola 2)

“Não. Me sinto normal como qualquer outra pessoa. ” (Profa. Escola 1)

Os alunos e professores, em seus relatos, descrevem realidades diferentes, mas carregadas de preconceitos, pois percebem a invisibilidade do papel do negro na sociedade, onde existe o poder do branco prevalecendo nas relações sociais, econômicas e sociais na cidade de Boa Vista/RR.

Começou o debate sobre a diferença. E, então, o que é ser igual ou diferente? É importante aceitar a diferença? Todo mundo tem que ser igual? Que igual é esse? Todos afirmaram que gostam de ser como são.

A aluna K (parda) afirma:

“Porque todos nós somos iguais, se as pessoas deixassem a cor de lado seríamos todos iguais, por que somos seres humanos iguais tanto por dentro como por fora”. (Mesmo especificando que não existe diferença, ela continua afirmando que as pessoas não tratam as outras com igualdade, por motivo social e econômico – relação com o racismo). (Aluna Parda K)

A partir dessa discussão, instiguei o grupo perguntando se vivenciaram ou presenciaram alguma prática violenta ou de discriminação racial, em que se privilegiam os brancos na cidade de Boa Vista.

“Sim. Como por exemplo quando não arranja emprego por serem negros. (Como no meu caso, chamaram o meu colega branco e ele já foi reprovado duas vezes). E também por outro lado os policiais, alguns são racistas e batem só porque somos negros, nem pergunta nada... (Parou um pouco, como se estivesse lembrando de algum acontecimento) Eles vão logo batendo”. (Escola 1 - Aluno F - negro)

“Sim. Porque em mortes muito violenta em Boa Vista, com os negros. Existe sim eles tratam as pessoas brancas com uma diferença maior nas lojas, por exemplo, eles primeiro atendem os brancos e deixam os negros ou pardos de lado”. (Escola 2 – Aluno A – negro)

“Sim existe discriminação nos empregos por causa da cor. Uma colega minha não conseguiu o emprego por que eles olharam a foto no currículo e a descartaram. Como também já presenciei palavras contra os afrodescendentes que às vezes são violentas”. (Escola 1 - Aluna K - parda)

“Para mim todo mundo é igual, mas já viu situações de discriminação”. (A pesquisadora pergunta a participante da pesquisa: Como ela poderia exemplificar está afirmação). Então a participante da pesquisa descreve a situação na qual ela presenciou: em uma loja de sapato no Centro da Cidade, os atendentes deram atenção primeiro as pessoas brancas e deixaram os negros ou pardos de lado). (Escola 1 - Aluna L - branca)

Na fala dos professores, eles destacaram que não existe discriminação.

“Nunca presenciei discriminação nos locais onde convivo ou frequento. ” (Profa. Escola 1)

“Nunca vivenciei algum tipo de preconceito com relação a etnia das pessoas, mas sei que existe”. (Profa. Escola 2)

“Nunca vivenciei ou observei algum tipo de preconceito com relação a etnia das pessoas, mas sei que existe. Não só com relação as questões de etnia, mas também por opção sexual e pelo fato de serem portadores do vírus HIV. ” (Profa. Escola 1)

Os alunos deixaram bem claro: a discriminação existente na cidade de Boa Vista em seu discurso, em que são palpáveis a relação e a fidelidade das relações sociais onde predomina a hegemonia branca. E os professores expressaram, de forma subjetiva, que sabem que existe discriminação, mas nunca vivenciaram alguma prática de discriminação racial.

Referente à discriminação, em outro momento de visita à escola, encontrei, na sala dos professores, uma propaganda, em forma de folheto, exposta abaixo, apresenta na Figura 6, no que se refere à propaganda do governo do estado de Roraima sobre amamentação e a importância da mulher amamentar e do banco de leite de Roraima, o qual é situado na cidade de Boa Vista, então utilizei o folheto para aprofundar a questão da política do branqueamento, a partir de um contexto que estava sendo vivenciando por todos envolvidos na pesquisa.

Figura 6 – Propaganda da Secretaria de Saúde/RR - Amamentação



Fonte: [Doação ..., 2015].

Ao utilizar o folheto de propaganda, a Figura 6, com os professores, eles comentaram que:

“Às vezes as pessoas são preconceituosas e não percebem que estão sendo.” (Profª. Escola 1)

“Para mim, esta foto em nenhum momento causa impacto de discriminação, mostra que todos são iguais, não importa a mãe, o leite é único.” (Profª. Escola 2)

“Não concordo com esta propaganda porque não fizeram o contrário: a mãe branca e o menino negro, ainda deixa uma mensagem da ama de leite, no tempo da escravidão.” (Profª. Escola 2)

Em relação aos alunos, eles observaram a imagem. Todos olharam um para o outro. Perguntei sobre a opinião deles.

“É só para confundir, mas é discriminação e um abuso. Por que não botou uma mãe branca e a criança negra?” (Escola 1 Aluno F - negro)

“Não aprovo esse tipo de propaganda por que reforça a discriminação do negro, colocaram uma negra com cabelo black power, mas não tem consciência de ser negra, pois se fosse eu não ia aceitar tirar foto com uma

criança branca, só fazia a propaganda com a criança negra. Por que não colocaram várias mães de acordo com sua etnia? ” (Escola 2 Aluna A – negra)

“O cabelo dela não está com alisamento, a questão do cabelo não é afirmação de ser negro? ” (Escola 1 Aluna K - parda)

“Para mim não tem nada demais. (Pensou um pouco e continuou). Mostra que somos todos iguais. ” (Escola 2 Aluno Q – pardo)

A aluna branca ficou calada, (Depois comentou:) *“Eu não acho nada demais. Mostra que não deve existir diferença, somos todos iguais.” (Escola 1 Aluna L - branca)*

“As pessoas acreditam que ser negro é ser escravo. Mas eu não concordo (Parou). Todo mundo tem que ter direitos iguais, por isso deveria ter colocado várias mães, com diferentes etnias. ” (Escola 2 - Aluna J - branca)

Na fala dos professores, ainda prevalece o reforço ao branqueamento, contradizendo a fala anterior, ao afirmarem que nunca observaram ou vivenciaram alguma discriminação racial que privilegia os brancos. Os alunos percebem a existência da exclusão na política realizada em Boa Vista, pois na propaganda privilegia ações que perpetuam o pernicioso ciclo que alimenta o preconceito e nutre a exclusão dos negros na sociedade boa-vistense.

Então, continuando a discussão, os instiguei, perguntando-lhes se já presenciaram alguém ser agredido ou se eles já foram agredidos em consequência da cor da pele.

“Já senti na pele o preconceito e foi muito ruim. Eu não acho legal o preconceito, muitas pessoas dizem que não tem preconceito mas têm. A polícia veio em cima da gente com tudo, colocou agente contra parede, usou violência verbal e física, só por que somos negros. Estávamos parados esperando um táxi. ” (Escola 1 Aluno F - negro)

“Sim. Um menino me chamou de “preta safada” e me bateu por causa desse motivo. ” (Escola 2 Aluna A – negra)

“Uma menina apanhou muito, foi para hospital por um grupo de meninos só porque ela era negra. Chamaram de macaca e vadia. ” (Escola 1 Aluna K - parda)

“Minha prima apanhou por ser negra, isso foi 3 anos atrás; ela foi agredida verbalmente e fisicamente. Ela ficou muito machucada.” (Escola 2 Aluno Q – pardo)

“Sim. Já vi um menino na escola anterior ser agredido por uma menina, e a menina era parda e ela gritou que ele parecia lama, comparando a cor da pele dele com lama.” (Escola 1 Aluna L - branca)

“Não, nunca vi. E para mim é a mesma coisa, tanto faz ser branco ou ser negro.” (Escola 2 Aluna J – branca)

“Não.” (Afirmando de forma contundente ou decisiva). (Profª. Escola 1)

“Não, nunca presenciei um caso desses, de violência por ser negro ou pardo.” (Profª. Escola 2)

“Não, nunca vi.” (Prof. Escola 2)

“Eu não sei informar, se existe violência.” (Profª. Escola 1)

Na fala dos alunos, ficou bem claro que a capacidade de conviver com a diferença é truçulenta em Boa Vista, em que a discriminação racial também está interligada na divisão de classe, pois os meninos violentados, acima citados, são de bairros populares. Quanto aos professores, em suas falas, não comentam, não veem nenhum tipo de violência racial em Boa Vista. É como se existissem dois mundos: o mundo dos alunos, que vivencia, no dia a dia, a violência e a não existência do respeito pelo diferente, e o mundo dos professores, que não inclui um mundo preconceituoso e dividido muitas vezes pela questão racial.

Algumas atitudes dos professores destacam a importância da política do branqueamento, colocando em segundo plano o poder do afrodescendente.

Logo após esses comentários, começamos a falar sobre a realidade da escola e fiz a seguinte pergunta: E na escola existe alguma prática violenta ou de discriminação racial em que se privilegiam os alunos brancos em detrimento dos alunos negros?

Os alunos responderam:

“Aqui nesta escola ainda não senti, mas já observei que alguns colegas tratam diferente outros por ser negro e mais pobre”. (Escola 1 Aluno F - negro)

“Eu nunca vi branco ser discriminado, mais negros ou afrodescendente sim (Pausa. Perguntei: Como?) Ela respondeu: Muitos colegas discriminam por causa de sua cor mesmo.” (Escola 2 Aluna A – negra)

“Não. (Está aluna se contradiz, ao mesmo tempo que fala que existe igualdade racial, ela anteriormente ao descrever o negro, expõe uma opinião de negro de cor escura e cabelo ruim, enquanto o pardo ela considera como sendo uma pessoa especial de cor intensa). E neste momento ela afirma que: Eu acho que todo mundo é igual fisicamente, não existe diferença.” (Escola 1 Aluna K - parda)

“Sim. Mas não deveria existir porque todos são iguais, a cor da pele não muda nada.” (Escola 2 Aluno Q – pardo)

“Não. Porque independente disso, todos são humanos, mas é claro que ter privilégio não significa nada demais.” (Escola 1 Aluna L - branca)

“Não aqui, mas existe diferença (vantagem) para negro. (A Pesquisadora pergunta: - Por que você considera que existe tratamento diferenciado para com o negro?). A participante da pesquisa responde: -Porque não existe cota para branco em faculdade pública e sim para negro, sendo ele rico ou pobre. (A pesquisadora perguntou: - Quantos negros ricos ela conhece? (Ficou calada um tempo e depois falou:). - Aqui eu não conheço, mas nas cidades grandes deve ter muito. (A Pesquisadora perguntou novamente: - E quantos negros você conhece frequentando a Universidade? (A participante da pesquisa respondeu:) - Eu não frequento a Universidade, então não sei responder (risos pequenos).” (Escola 2 Aluna J – branca)

“Os professores no que se refere a discriminação na escola. Sim. Muitos julgam pela cor da pele.” (Profa. Escola 2)

“Não. Pois todos nós somos iguais, a única diferença é o tom de pele, no que se refere as questões de etnias.” (Profa. Escola 1)

“Não. Nunca constatei nenhum tipo de preconceito aqui na escola, acredito que devemos respeitar cada um como ele é.” (Profa. Escola 2)

A percepção, tanto dos alunos como dos professores, no que se refere às relações entre negros, pardos e brancos, é de ajustamentos raciais, em que eles forjam uma consciência da realidade racial no contexto escolar e suscitam convicções etnocêntricas.

Continuando a entrevista, indaguei se na escola existe ou já existiu um projeto ou atividade com a temática da cultura, da história do afrodescendente e/ou do

afrobrasileiro. Os alunos olharam entre si, (*Estou marcando esta impressão, porque aconteceu nas duas escolas*) e falaram:

“Não ainda.” (Escola 1 Aluno F - negro)

“Não. Porque os professores não tomaram a iniciativa em começar o projeto.” (Escola 2 Aluna A – negra)

“Não. Mas deveria ter esse tipo de projeto.” (Escola 1 Aluna K - parda)

“Na minha opinião deveria ter um projeto para termos mais informações dessa cultura.” (Escola 2 Aluno Q – pardo)

“Não lembro.” (Escola 1 Aluna L - branca)

“Nunca vi nenhum projeto sobre esse assunto.” (Escola 2 Aluna J – branca)

Em relação aos professores:

“Não existiu e nem existe; falta mais incentivo em relação ao assunto, apesar de estar na lei.” (Profa. Escola 1)

“Não tenho conhecimento, aqui na escola nunca fizemos nada”. (Prof. Escola 2)

“Por que temos que falar sobre literatura da África, se não falamos da literatura da Europa (A pesquisadora indagou: Na tua opinião a nossa literatura já contém vários elementos da cultura europeia?). A participante da pesquisa reagiu de forma negativa, ficou agitada e respondeu com a voz carregada de raiva: - Não concordo, por que a literatura nossa é nossa. Depois afirmou: - Não é discriminação, tu entendeste, não é.” (Profa. Escola 2)

“Não. Acho que é a falta de conhecimento aprofundado sobre o assunto e apoio para desenvolver o tema.” (Profa. Escola 1)

A história, a cultura e o legado africanos não são desenvolvidos nas escolas que fizeram parte da pesquisa. O currículo desenvolvido legitima a divisão e a negação do afrodescendente como sujeitos sociais, necessitando desenvolver uma construção de conhecimento cognitivo e, de quebra, de paradigmas sobre a cultura, a religião e a história do afrodescendente e do afrobrasileiro no seio das escolas.

Para finalizar a entrevista, perguntei aos entrevistados se eles tinham conhecimento sobre a cultura, a história e a religião do afrodescendente e do afro brasileiro.

Os alunos responderam:

“Sim. Os afrodescendentes têm sua cultura e sua religião conforme os meus antepassados. Alguns são católicos e outros evangélicos (Perguntei: Que antepassados são esses? Ele respondeu: - Avó, avô, bisavó e assim por diante, como tem as danças, festas e muitos rituais. ” (Escola 1 Aluno F - negro)

“Sim eu conheço e não tenho preconceito, participo de cultos africanos, as minhas amigas e meus amigos sabem e me respeitam. ” (Escola 2 Aluna A – negra)

“Não conheço a cultura dos afrodescendentes, ainda não tive a oportunidade de conhecer as suas culturas, mas espero conhecer no futuro. ” (Escola 1 Aluna K - parda)

“Sim. Bom, ainda não tive a oportunidade de conhecer mas sei que existem vários rituais e um exemplo deles é o Candomblé. ” (Escola 2 Aluno Q – pardo)

“Não conheço, (parou) mas o carnaval e a capoeira são da cultura afrodescendente. ” (Escola 1 Aluna L - branca)

“São pessoas que vinham da África, não reconheço nenhuma religião afrodescendente. ” (Escola 2 Aluna J – branca)

Professores, ao comentarem sobre o conhecimento da história, da cultura e da religião afrodescendente, destacaram as seguintes falas:

“Sou negra e assumo as minhas raízes. ” (Profa. Escola 1)

“São pessoas humildes que antes eram escravizadas por brancos, que posso citar algumas culturas afrodescendente que estão presente no nosso cotidiano: feijoada, bonecos de espiga de milho. Hoje em dia a cultura dos negros é comum, porque os negros têm os mesmos privilégios que os pardos e brancos e em alguns casos tem até mais direito, como exemplo as Cotas.” (Profa. Escola 2)

“Bom eu só conheço, por estudos de história, mas nunca quis mergulhar na história e conhecer de forma aprofundada a cultura afrodescendente.

Mas conheço sim pessoas que são afrodescendentes e respeito todos, para mim todos nós somos seres humanos". (Prof. Escola 2)

A fala dos participantes da pesquisa descreve a desconfiança e a discriminação, sem admitir explicitamente o racismo, pois se expressam como justificativas ordenadas por meio de uma ideologia do branqueamento e da democracia racial.

11 A TRIANGULAÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE EM BOA VISTA/RORAIMA

A triangulação da pesquisa está categorizada a partir do objeto da pesquisa, sendo utilizados os três instrumentos: a observação, a conversa informal e a entrevista, que possibilitaram averiguar como brancos e afrodescendentes se relacionam e caracterizam o espaço social em que convivem, numa perspectiva interpretativa e investigativa do processo de identidade do afrodescendente na realidade temporal de Boa Vista/RR, por meio do movimento dialético vivenciado pelos participantes da pesquisa.

O âmbito da escola é um espaço sociocultural de grande relevância no cotidiano dos sujeitos sociais e históricos. No caso da pesquisa, resgata o processo de identidade do afrodescendente e a conjuntura da implementação da Lei 10.639/03) em relação à inclusão da educação das relações raciais e do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e as condições e possibilidades de afirmação dos afrodescendentes neste espaço multicultural.

A triangulação da pesquisa está representada por categorias, nos quais os Quadros 3, 4, 5, 6 e 7, sintetizam a análise a posteriori.

Quadro 3 – Categoria I - A existência do afrodescendente na sociedade de Boa Vista

Instrumentos Categorias	Etnia	Observação	Conversa informal	Entrevista
A existência do afrodescendente na sociedade de Boa Vista	NEGRO	Sabe que existe, mas não se destaca.	Existem sim, mas não são importantes no contexto da pesquisa.	Existem, mas não consideram pardos como afrodescendentes.
	PARDO	Não percebe a cultura e a história afrodescendente.	Poucos, pois não consideram pardos como afrodescendentes	Existem poucos: só os negros que se consideram negros. Não consideram os pardos como afrodescendentes
	BRANCO	Invisibilidade não destaca a presença do afrodescendente.	Invisibilidade existe, mas são poucos casos;	Invisibilidade Quase não existem negros, colocando os pardos na categoria de brancos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Categoria II - A ficção do corpo, fenótipo em relação ao poder

Instrumentos Categorias	Etnia	Observação	Conversa informal	Entrevista
A ficção do corpo, fenótipo em relação ao poder	NEGRO	Formação de grupos sociais por etnia e classe social: Situação de subserviente.	Sofre discriminação racial pelo seu fenótipo e estereótipo.	Sofre abuso de autoridade e exclusão dos direitos sociais.
	PARDO	Os pardos não se percebem afrodescendentes.	A questão de mestiçagem.	Não sofrem muita discriminação racial, pela questão da mestiçagem.
	BRANCO	Reafirma a ideologia do branqueamento.	Não percebe a prática seletiva pelo fenótipo e estereótipo.	Não sofre, de forma alguma, nenhum tipo de exclusão. Se sente privilegiado, mas tem um discurso de igualdade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Categoria III - A branquidade em ação: manutenção do poder “branco”

Instrumentos Categorias	Etnia	Observação	Conversa informal	Entrevista
A branquidade em ação: manutenção do poder “branco”.	NEGRO	Poucos percebem que existe uma cultura de branqueamento e a permanência de uma política que mantém o branco no poder.	Percebem e comentam sobre o poder do branco na sociedade	Percebem a política do branqueamento e sentem a violência e a exclusão da política do branqueamento.
	PARDO	Não percebem que existe uma cultura de branqueamento.	Não percebem, mas comentam sobre o poder do branco na sociedade	Os pardos percebem parcialmente, mas especificam que os negros sofrem a violência; eles não sentem.
	BRANCO	Não percebem que existe uma cultura de branqueamento.	Acreditam que não existe a manutenção desse poder.	Os brancos não percebem nem sentem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Categoria IV - Indentidade X Diferença: a repercussão nas relações sociais no contexto escolar

Instrumentos Categorias	Etnia	Observação	Conversa informal	Entrevista
Identidade X Diferença: a repercussão nas relações sociais no contexto escolar	NEGRO	Existem comportamentos diferenciados em relação à sua identidade.	Pouco conhecimento do “Ser negro”.	Sabe que existe uma identidade própria, mas não se percebe como sujeito ativo, para lutar e defender as diferenças.
	PARDO	Presença das questões migratórias e a mestiçagem	Não reflete sobre a pluralidade racial.	Internalizam a superioridade branca.
	BRANCO	Ressalta a homogeneidade branca.	Tem consciência de sua identidade e privilégios.	Inferioriza e rejeita a identidade do afrodescendente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Categoria V - Política de branqueamento no contexto educacional de Boa Vista/RR

Instrumentos Categorias	Etnia	Observação	Conversa informal	Entrevista
Política de branqueamento no contexto educacional de Boa Vista/RR	NEGRO	Busca de diálogo e respeito.	Necessidade de práxis dialógica em relação pluriétnica.	Escassez de formação administrativo-didático-pedagógica para desenvolver projeto racial.
	PARDO	Invisibilidade cultural e religiosa.	Todos têm a mesma oportunidade de ascensão social, mas não percebem que existe uma seleção, exclusão racial. Mestiçagem.	Internalizam a política do branqueamento.
	BRANCO	Relação de poder e autoridade.	Alienação e política do branqueamento permanecem na práxis no contexto escolar.	Reforço da Política do branqueamento mediante o reforço da invisibilidade da história, cultura e religiosidade africana e afrobrasileira.

Fonte: Elaborado pela autora.

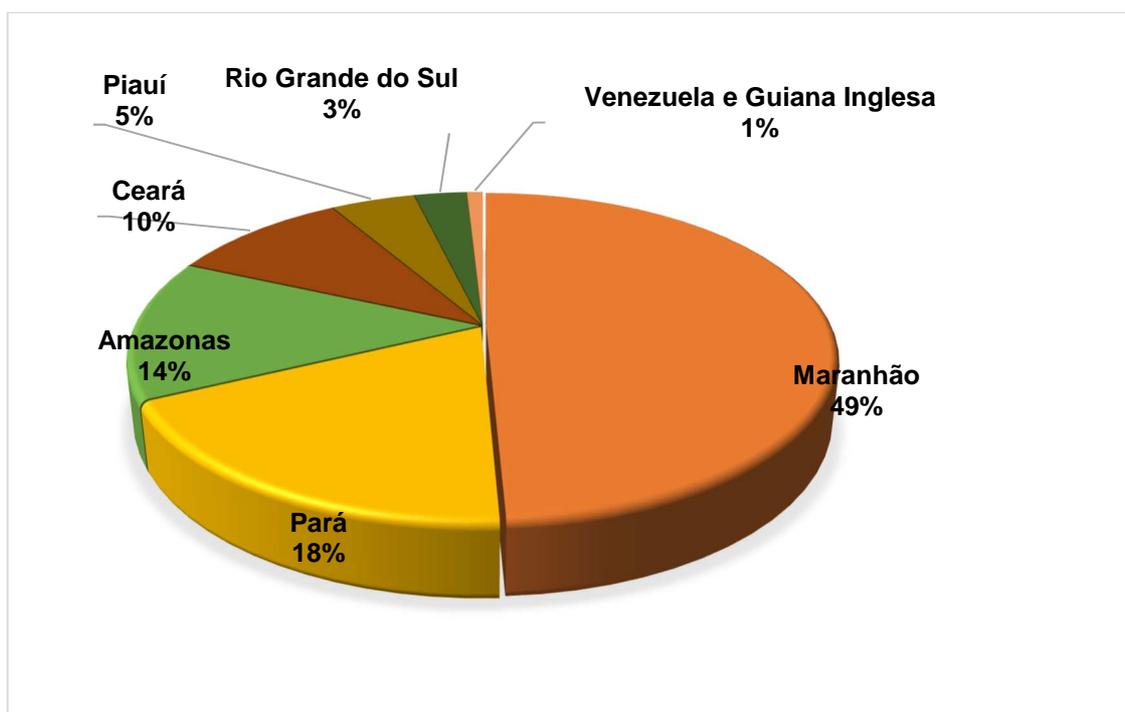
11.1 A Existência do Afrodescendente na Sociedade de Boa Vista

A inserção do afrodescendente em Roraima se concentrou, em grande parte, na década de 1960 e 1970, com migração de pessoas oriundas do Nordeste, principalmente do estado do Maranhão. Nos anos seguintes, a migração cresceu, pois, pessoas de outros estados e dos países vizinhos se estabeleceram em Roraima e, principalmente, em Boa Vista/RR.

Pois esta cidade, ao tornar-se capital em 1988, concentrando o poder econômico e político do estado de Roraima e o crescimento da população dos negros e pardos, cresceu junto, por meio do processo migratório.

Na realidade, hoje ainda existe um processo migratório muito forte das regiões brasileiras e da própria região Norte, como também imigração de outros países: Guiana Inglesa e da Venezuela (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Processo migratório atual da cidade de Boa Vista/RR - localização em que as pessoas são oriundas



Fonte: IBGE (2016d).

De acordo com o Gráfico 2 acima, destaca-se o aumento migratório; em primeiro lugar, está a Região Nordeste, bastante presente na cultura local, com pessoas provenientes, em sua maioria, do Maranhão. Desse estado se destacam as cidades Zé Doca, Santa Inês, Bacabal, São Luiz e Imperatriz. Em seguida, vem a

Região Norte, com pessoas provenientes das cidades de Manaus, Belém, Porto Velho. Do Pará se destacam as cidades de Santarém e Itaituba.

A cidade de Boa Vista/RR é um polo migratório, e este fluxo proporciona uma diversidade cultural e racial ao se constatar, pelos dados do IBGE (2007), que a população de Boa Vista-RR é composta de 4% de negros e 61% de pardos. (IBGE, 2007). Então a população da referida cidade é predominantemente afrodescendente, já que, no Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010a), em seu Art. I, parágrafo IV, consta: – “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ”.

As manifestações culturais no Brasil sofreram influência da cultura africana em Boa Vista-RR, não é diferente. Existem várias influências culturais, mas essas manifestações se apresentam de forma pontual, como grupo de capoeira e algumas festividades e religiosidade, mas são pouco valorizadas e pouco conhecidas.

Igualmente, a cultura local tem muita influência da cultura europeia e indígena, mas na cidade de Boa Vista/RR, a cultura europeia é mais valorizada e propagada, como, por exemplo, a Semana Farroupilha é momento em que toda a comunidade boa-vistense participa e valoriza, cultuando as tradições gaúchas e a descendência europeia, com danças, comida, jogos, moças com trajes europeus da época do império.

Por outro lado, no dia da Consciência Negra, existem algumas manifestações bem pontuais nas instituições públicas federais de ensino, em que a participação popular não existe, em que pouquíssimas pessoas do universo da comunidade boa-vistense participam. Nessas manifestações, a concentração de propagação ocorre com apresentações culturais, apresentações de Capoeira e alguns debates.

Mesmo havendo um grande universo a ser divulgado, como a cultura africana, como a música, culinária, religião e o folclore, política, racismo/discriminação, saúde, jovem negro e outros temas atuais, limita-se a questões culturais/corporais como atrativo para chamar a população a participar.

Mas pode-se destacar que existem diferentes culturas na busca da sua afirmação na identidade da sociedade de Boa Vista/RR, e as pessoas e grupos que fazem parte dessas culturas interagem entre si, com suas diferenças, desigualdades, conflitos e discrepância de poder.

No contexto escolar, estão representadas todas as diversidades migratórias existentes em Boa Vista/RR, em que a interação entre pessoas e grupos pertencentes a diferentes mundos culturais e sociais estão em constante confronto e diálogo.

Conforme uma Secretária Escolar, no ano de 2015 disse que: *“O universo de alunos e professores das escolas inseridas na pesquisa é de 70% de pardos, 10% de indígenas, 4% de negros e 6% de brancos”*. Esse percentual reafirma o mesmo fluxo migratório representado no Gráfico 2 acima, da cidade de Boa Vista/RR, demonstrando que as realidades se equiparam em sua diversidade racial.

Nas escolas que foram inseridas na pesquisa, constatou-se, na **observação**, tanto nos momentos de interação dos alunos como dos professores, que existe invisibilidade da cultura afrodescendente (negros e pardos) na cidade de Boa Vista. Em nenhum momento a cultura africana foi exaltada ou destacada.

As músicas com as quais eles interagem era de forró eletrônico, gospel e eletrônica. Em nenhum momento foi constatada a exaltação de músicas com ritmos africanos, como o afoxé, agogô, jongo, carimbó, coco, maxixe e a lambada ou outra representação cultural.

A aluna que se declarou autoafirmativa não apresentou nenhuma visibilidade cultural nas suas relações sociais no interior da escola.

Os alunos, em **conversa informal** ao comentaram sobre o quantitativo étnico/racial existente na sociedade boa-vistense, eles afirmaram que:

“Médio. Porque a metade da população boa-vistense não são brancas.”
(Aluna Negra)

“Pouco. Acho que pouco, porque eu quase não vejo pessoas negras em Boa Vista.” (Aluna Parda)

“Acho que pouco, porque eu quase não vejo pessoas afrodescendentes em Boa Vista”. (Aluna Branca)

Na fala dos alunos permeia as questões da visibilidade e da invisibilidade:

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenótipos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como 'natural', já que ele é o modelo paradigmático de aparência e condição humana. (PIZA apud BENTO, 2002, p. 72).

Na entrevista, eles reafirmaram a ideia de negro, pardo e branco.

“Médio. São uns 50%. Porque os negros vêm pela fronteira da Guiana para o Brasil e também têm os descendentes da África.” (Aluna Negra)

“Pouco. Porque vejo em Boa Vista (não se percebe negro, se percebe branco). Que existem alguns negros, mas são poucos que se veem.” (Aluna Parda)

“Pouco. Por que poucos migraram para Boa Vista.” (Aluna Branca)

Mas quando questionei, na entrevista, sobre o quantitativo de afrodescendentes, os alunos das duas escolas se comportaram de forma igual: eles ficaram calados, e alguns conversaram entre eles. Então me perguntaram:

“Tia, o que é afrodescendente?”

Posso fazer uma pergunta? (Escola 2)

Claro (Pesquisadora)

O que é afrodescendente? (Escola 2)

A indagação dos alunos caracteriza a invisibilidade das populações afrodescendentes e negras, por considerar a falta de conhecimento, ressaltando a supremacia branca.

Neste momento, foi necessário analisar e ressaltar o significado desse termo a partir da definição do IBGE e do Estatuto da Igualdade Racial e, depois, sobre a invisibilidade dentro das relações sociais no que se refere a questões raciais.

Após esse diálogo, perguntei sobre o ponto de vista deles a respeito do quantitativo de afrodescendentes, pois anteriormente eles tinham quantificado por etnia, no Quadro 2, a população de Boa Vista/RR.

Os alunos afirmaram que:

“Muito, porque a maioria da população em Boa Vista tem a cor parda ou morena.” (Aluno Negro)

“Médio, porque há muita gente morena aqui em Boa Vista.” (Aluna Parda)

“Médio, porque eu vejo que a metade da população de Boa Vista é preto e a outra parte é pardo.” (Aluna Branca)

No diálogo mais aprofundado, os participantes da pesquisa identificam que, em Boa Vista/RR, a maioria da população existente é afrodescendente, mas em nenhum momento destacam a importância da cultura afrodescendente a partir do seu fenótipo.

O corpo, como um forte símbolo de identidade, apresenta diferentes características, como: intervenções estéticas, principalmente expressas no cabelo; traços do rosto, em que as características do fenótipo estão impregnadas de comportamentos subjetivos, em que se revela em diferentes relações sociais e culturais.

Os participantes, ao identificarem o afrodescendente, revelam, em sua fala, que metade da população é “morena”, mas não destacam a importância histórica dos afrodescendentes na construção e reconstrução na referida cidade. Apresentam uma lacuna social e cultural, demonstrando que se faz necessário efetivar atividades concretas que dinamizem ações sociais, políticas, culturais e intelectuais, referentes a questões raciais. Ware (2004, p. 16) afirma:

O esforço necessário para que o sujeito se identifique com as histórias e contextos de outras culturas oferece-lhe uma oportunidade de interpretar sob uma nova luz aquilo que é conhecido em sua própria cultura.

Então temos que conhecer e analisar a cultura e a política do branqueamento quanto à questão da negritude, para que assim, após o conhecimento da cultura do outro, tanto do negro, do branco e do pardo, conheçam a cultura afrodescendente, mediante um processo dialético, em que o fenótipo não seja um pré-requisito de segregação social, mas de cooperação e de conquistas políticas.

11.2 A Ficção do Corpo, Fenótipo em Relação ao Poder

No Brasil, o fenótipo das pessoas está muito interligado à relação de poder, de discriminação, racismo e ascensão social, pois a política do branqueamento sempre remete ao ser branco, ao conquistador, ao perfeito, ao inteligente e, ao ser preto, remete à escravidão, ao subserviente, ao incapaz, em que Munanga (2004), ressaltando o ideário do branqueamento brasileiro, classifica o “poder” como estereótipos únicos dos brancos.

O ideal (de branqueamento) inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca baseada na 'negritude', já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por a julgarem superior. (MUNANGA, 1996b, p. 16).

Esse esteriótipo, a partir do fenótipo das pessoas, permeia o contexto escolar, marcado pela prática seletiva escolar, que acontece de forma silenciosa, em que os participantes, ao descreverem um fenótipo negro, pardo e branco, demonstraram essa atitude por meio de gestos, expressões e fala.

No universo da pesquisa em que as escolas foram inseridas, os participantes foram impulsionados a relatarem a relação do fenótipo com aspectos culturais, históricos, políticos, ideológicos e econômicos. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002), na pesquisa qualitativa, as pessoas se expressam espontaneamente por meio da interação social, em que as representações emergem da ação recíproca entre os participantes da pesquisa. Assim esta pesquisa buscou resgatar, nas relações sociais, o que se refere às questões raciais.

Os participantes negros, pardos e brancos interagiram, demonstrando a diversidade presente neles, como as diversas vivências culturais e sociais.

Em contraponto, o que se percebeu na pesquisa é que existe uma aversão ao fato de aceitar o diferente, de aceitar o outro com suas qualidades e diferenças. Os participantes da pesquisa buscaram, a todo momento da pesquisa, um padrão social igual e inexistente, buscando sempre um consenso ideológico para justificar o preconceito e a discriminação.

Para McLaren (1997, p. 212):

Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação.

Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 184), “[...] a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito”.

Na Escola 1, na **observação**, destaco uma relação de discriminação de uma aluna branca com uma aluna preta, as quais, conforme constatei, faziam parte do mesmo grupo de atividades escolares e de afetividade na escola, mas não se encontravam fora dela.

A aluna Branca, tendo consciência de seu poder sobre a menina negra, a explorou, expondo-a a situações subservientes como:

Em certo momento da observação:

A professora falou para os alunos buscarem os livros na biblioteca para desenvolver uma atividade na sala de aula, foi quando uma aluna branca, sem nenhuma dificuldade de locomoção, falou para sua colega negra buscar os seus livros. Então a aluna branca ficou na sala e aluna negra buscou os seus livros e os das colegas.

Este fato me chamou atenção, então continuei a observar e outro momento, ocorreu o seguinte fato:

Os alunos estavam no pátio conversando, quando a inspetora de alunos comunicou aos mesmos que não teriam aula e eles estavam liberados, a mesma aluna branca falou para a colega negra, buscar a sua bolsa na sala de aula e foi o que aconteceu, a aluna negra buscou a bolsa de sua colega.

As duas situações fizeram como eu seleciona-se as mesmas para a realização da pesquisa.

Mas esta mesma aluna branca, no momento da **conversa informal**, descreveu o fenótipo de pessoa negra, parda e branca da seguinte forma:

“Pele escura e cabelo ruim (negro).” (Aluna Branca)

“Pele um pouco mais clara e de cabelo liso (pardo).” (Aluna Branca)

“Pele e olhos claros e cabelos bom e claros, pode ser até castanho escuro (branco).” (Aluna Branca)

Na **entrevista**, ao perguntar se existe discriminação em ser negro, ela respondeu:

“Não. Como já falei todos são iguais. Porque, independente disso (refere-se ao fenótipo), todos são humanos. (Para um pouco e continua.) Mas é claro que ter privilégio não significa nada demais. E hoje agente (sic) que é branco tem menos privilegio que os índios e os negros.” (Aluna Branca)

Piza (1998 apud BENTO, 2002, p. 15) destaca alguns pontos sobre a branquitude, os quais estão representados nas ações desta aluna:

- algo consciente apenas para as pessoas negras,
- há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado;
- a raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia;
- as fronteiras entre negros e brancos são sempre elaboradas e contraditórias;
- há, em qualquer classe, um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca;
- a integração entre negros e brancos é narrada como parcial, apesar da experiência de convívio;
- a discriminação não é notada e os brancos se sentem desconfortáveis quando têm de abordar assuntos raciais;
- a capacidade de apreender e aprender com o outros, como igual/diferente, fica embotada;
- se o negros, nas relações cotidianas, aparece como igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar.

A branquitude está presente na relação entre a aluna branca e a aluna negra, então em outro momento conversei com a aluna negra.

Na **conversa informal**, a Aluna Negra, descreveu o fenótipo do negro, do pardo e do branco:

“Pessoas bem negras, de cabelo enrolado e que são resistentes (negro).”
(Aluna Negra)

“É uma pessoa de uma pele mais clara, cabelo cacheado, olhos escuros, estrutura normal (pardo).” (Aluna Negra)

“É uma pessoa de pele clara, cabelo liso e bonito e olhos um pouco claros (branco).” (Aluna Negra)

Na **entrevista**, ao se manifestar em relação à descrição do fenótipo do negro, sua fala se concentrou na busca da igualdade e banalização das desigualdades:

“Pessoas morenas são normais. A pessoa morena não significa nada, não importa a cor ou a descendência, somos todos iguais.” (Aluna Negra)

Outra questão que foi ressaltada, ainda existente e que é importante descrever refere-se ao *status quo* do branqueamento que, na **observação** do universo dos alunos negros, 90% utilizam de química no cabelo para alisamento.

Na conversa informal, ao descrever o fenótipo do negro, afirma:

“Os morenos são de pele escura e cabelo enrolados.” (Aluna Negra)

“O moreno com tom de pele mais escura. Tem, na sua árvore genealógica, decentes africanos.” (Professora Parda)

Os alunos, ao descreverem o fenótipo na **entrevista**, ressaltam a diferença do negro e do pardo.

“O negro ou moreno é alto, tem olhos claros alguns de olhos castanhos escuros, cabelos escuros dos fios grossos.” (Aluna Parda)

“O moreno tem pele um pouco clara (Fez um ar de riso), não é tão escuro, às vezes cabelo liso, estrutura física normal.” (Aluno Negro)

“O negro tem a cor da pele negra, tem cabelos “pixaim”, fortes e resistentes, mas se for moreno claro é mais bonito. (risos)”. (Aluna Negra)

“O pardo a cor da pele tem um tom mais claro, a pessoa ser morena é ser especial.” (Aluna parda)

“O negro e o moreno são pessoas normais, a diferença (pausa) pode ser um pouco a cor (pausa), tem um uns com a pele mais escura e outros com a pele mais ou menos clara.” (Aluno Pardo)

“Em meu ponto de vista uma pessoa morena se caracteriza pelo seu tom de pele, muitos dizem que pode ser pela cor do cabelo como por exemplo (pausa), uma menina branca com os cabelos negros e cacheados.” (Aluno Branco)

A questão do branqueamento de parte dos negros, pardos e brancos ainda é muito forte em seus discursos, apresentando uma questão ideológica construída em um processo históricossocial.

Aqui, no Brasil, especificamente, o branqueamento veio carregado como o *status quo* de superioridade intelectual e de aceitação social de acordo com as normas pré-estabelecidas pelos brancos com a questão da mestiçagem.

Em Fanon (2008, p. 96) afirma que:

[...] o negro não deve mais ser colocado diante de um dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir, ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a ‘manter as distâncias’; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torna-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Então Fanon (2008) especifica que a questão da ideologia do branqueamento que acontece entre os negros se processa como fuga dos estereótipos negativos, construídos e constituídos pelos brancos na sociedade ocidental.

O preconceito de cor se manifesta pelos esterótipos que são criados a partir do fenótipo das pessoas e da sociedade como um todo. Utiliza-se de critérios para dividir os indivíduos em certa escala social, a partir deste fenótipo. Para Batisde (2008, p. 166), o estereótipo de cor estaria relacionado ao preconceito de classe: “A cor desempenha um papel, evidentemente, mas o papel de símbolo, é o critério bem visível, que situa um indivíduo num certo grau de escala social; e as exceções são ainda demasiado raras para solapar a força desse símbolo”.

Tanto o negro, como o pardo e o branco, são marcados ao nascerem, pois, no Brasil, o afrodescendente compartilha da mesma história de enraizamento da escravidão e de discriminação racial, mas o que se faz necessário é quebrar esta lógica, pois o afrodescendente necessita conhecer sua história e cultura e então visualizar novas possibilidades de existir nas estruturas sociais.

Na **observação**, uma professora tem fala racista com uma colega negra, que fez alisamento no cabelo.

“O que tu já gastou nesse teu cabelo, já dava para comprar um carro.”
(Professora Parda)

A professora negra, que foi citada, tem a seguinte reação:

Primeiro balança a cabeça, para expor o cabelo e não comenta sobre o comentário da colega, mas depois fala:

“Cabelo assim é para quem pode, pois sou bonita e gostosa (risos)”.
(Professora Negra)

Na **Conversa informal**, a professora branca, ao expor sua opinião referente ao cartaz, Figura 6, destaca o fenótipo, ao expressar a seguinte fala:

“Eles colocaram no cartaz uma negra bem bonita, pele limpa, unhas bem feitas e uma bela maquiagem e o cabelo natural, crespo e cacheado”.
(Professora Branca)

A professora negra expõe duas situações em sua fala:

“Parece que a gente está voltando a escravidão, que existia ama de leite.”
(Professora Negra)

E depois, no final da conversa, ela falou:

“É mais leite não tem cor, tanto serve para o índio, negro, branco ou uma pessoa morena.” (Professora Negra)

Na **entrevista**, a professora branca utiliza-se de conhecimento científico para descrever o fenótipo do afrodescendente e do branco.

“Afrodescendente é aquele que descende de africanos. As pessoas de ascendência africana são reconhecidas na declaração e no programa de ação de Durban como um grupo de vítimas específicas que continuam sofrendo discriminação”. (Professora Branca)

“O branco tem pele clara, cabelo liso, mas somos todos iguais, como ser humano.” (Professora Branca)

Por outro lado, a professora negra, ao descrever o fenótipo do afrodescendente e do branco, é bastante espontânea:

“Sou negra, classe média, os afrodescendentes são alegres e bem com a vida. Sobre o cabelo alguns tem (sic) cabelo liso e outros tem (sic) cabelo enrolado (Balança o ombro, como se fosse no caso dela, e continua), fazer o que!” (Professora Negra)

“As pessoas brancas são de pele branca, tem uns legais e outros nem tanto.” (Professora Negra)

As desigualdades sociais muitas vezes são banalizadas, não levando em consideração as classificações pelo fenótipo das pessoas. Tanto na observação, na conversa informal e nas entrevistas, os participantes expuseram situações de racismo que são iniciadas pelo fenótipo.

Na **observação**, constatou-se a existência de vários grupos de alunos, o que é normal na idade deles. Mas o que se diferenciou nestes grupos de jovens é que eles eram compostos por definições raciais e classe social. Os grupos eram compostos por meninos e meninas negras, meninos e meninas pardas e meninas e meninos brancos e/ou pardos.

Existiam poucos grupos compostos de negros e pardos. Nesses casos, eram alunos que tinham a mesma posição econômica, pois as escolas tinham variação de poder econômico por parte dos alunos, e não constatei nenhum grupo com branco e negro.

Na **observação**, nos grupos de meninos e meninas **brancos(as)**, 90% têm acesso à escola com transporte próprio, material escolar diferenciado e não se relacionam profundamente com negros. Existem conversas superficiais, pois convivem no mesmo espaço, mas, fora da escola, não continuam a amizade, pois, ao esperarem pelo ônibus ou o carro, eles não conversam e não interagem.

Na **conversa informal**, se esclarece parcialmente esta situação, pois eles ainda defendem a não desigualdade social a partir do fenótipo, entrando muitas vezes em contradição com os fatos.

“Sim. Por que a maioria dos afrodescendentes são negros e quando a polícia chega primeiro revista agente de pele escura. Por que não faz isso com o branco?” (Aluno Negro)

“Não existe discriminação. Porque todas as pessoas independente de ser preto ou branco, vivem na mesma classe social. Sei que existe muito racismo mas tem que ser tratado da mesma forma.” (Aluno Pardo)

Na **entrevista**, eles afirmam:

“Sim. Por que a maioria dos afrodescendentes sofrem racismo, eu sou negro, fiquei sabendo de um emprego (pausa) não vou dizer o nome da loja (suspira), levei meu currículo, mas eles disseram logo que já tinha preenchido a vaga de vendedor. (pausa), aí depois o meu colega que foi depois de mim, ficou no emprego (pausa. Franziu a testa), sabe por que? Ele é branco.” (Aluno Negro)

“Sim. Sempre falam que pessoas morenas roubam ou matam, mais quando ela faz algo digno de respeito ninguém vê pra mim as pessoas morenas são iguais a todos.” (Aluno Pardo)

“Não. Porque apesar de serem negros continuam sendo pessoas iguais a nós. Às vezes tem mais direito que a gente.” (Aluna Branca)

Essas falas diversas expressam uma realidade vivenciada hoje pelos jovens de Boa Vista/RR. E Moore (2012) destaca que o fenótipo é algo real, que está interligado

à realidade social e cultural, que se configura no imaginário das pessoas em forma de racismo e de discriminações raciais.

Com efeito, desde seu início, na Antiguidade, o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações 'raciais'. (MOORE, 2012, p. 18).

Os participantes da pesquisa nas relações sociais no cotidiano, as questões de discriminações raciais estão bastante presentes, onde todos vivenciam que o negro e o pardo sofrem as consequências e os brancos promovem esta discriminação.

A questão racial está interligada ao fenótipo, quando se configura no imaginário das pessoas, e elas demarcam socialmente o negro por uma realidade de classe social e econômica.

Na **observação**, destacou-se um grupo de meninos negros, que sempre eram alegres e animados, mas um dia o grupo estava sério e conversava entre eles com uma revolta no olhar e na expressão facial.

Na **conversa informal**, foi revelado o porquê daquela expressão, quando um dos meninos relatou que estavam em uma praça da cidade, localizada na zona oeste, e tiveram uma abordagem truculenta de parte da polícia.

“Eu e mais três colegas (H, Y e N), sentados na Praça (M), ontem a noite, quando apareceu o carro da polícia e aí os policiais, nem conversou, já foi gritando, botou agente no chão, revistou e chamou um bocado de palavrão com agente, só porque agente é negro e é pobre”. (Aluno Negro)

Na **entrevista**, este mesmo menino destacou que colegas e ele mesmo foram alvos de discriminação por serem negros, e destacou em sua fala:

“Eu nunca vi branco ser discriminado, mais negros sim (Pausa. Perguntei: Como? Ele respondeu:) Muitos discriminam por causa de sua cor mesmo”. (Aluno Pardo)

A organização social do afrodescendente (do negro e do pardo) está interligada ao desenvolvimento econômico e cultural; entretanto, as oportunidades não

compatíveis com as necessidades dos mesmos. Cada vez mais a questão do emprego, do lazer e da escolarização de qualidade ficam escassas, não lhe oportunizando preparar-se para conquistar novos rumos em sua vida.

Na **observação** constatei a inexistência da presença da história e da cultura do ser negro (SOUZA, N., 1983) nas relações sociais, hoje vivenciadas na cidade Boa Vista/RR, se fazendo necessário quebrar as amarras da escravidão, do estereótipo do afrodescendente escravo. Quando me refiro a cultura, coincide com o pensamento da Fanon (2013), está relacionado a identidade, da luta e da emancipação do povo afrodescendente.

É em torno da luta dos povos que a cultura negro-africana se adensa e não em torno de cânticos, poemas e folclores; [...]. A adesão à cultura negro-africana, à unidade cultural da África, passa primeiro por um apoio incondicional à luta de libertação dos povos. (FANON, 2013, p. 270).

Na **conversa informal** e na **entrevista**, os participantes da pesquisa ao serem indagados de como é ser negro ou pardo hoje na cidade de Boa Vista/RR, eles responderam:

“Eu sou negra e as minhas filhas também são, me orgulho de ser, tudo que consegui foi com muita luta.” (Profa. Negra)

Mas afirma em outra ocasião:

“Tenho duas filhas, elas casaram com homens brancos (um tom de orgulho).” (Profa. Negra)

“Uma pessoa animada, bem com a vida, de cabelo crespo e pele negra, que hoje busca o seu espaço, na televisão agente não vê tanto negro sendo empregada, agora está colocando gente parda e nordestina, como não tivesse gente branca sendo doméstica.” (Profa. Parda)

“Os afrodescendentes estão como bastante direito, eu não gosto de falar muito sobre este assunto, porque qualquer coisa que agente falar sobre os alunos agente pode ser processado e preso.” (Profa. Parda)

“O afrodescendente para mim é normal, não vejo diferença, eles tem mais poder que agente (sic), (pausa, olha para os colegas e continua) tem as cotas, que uma vantagem e agora agente pode até ser preso, se falar qualquer coisinha, (gestos com os dois dedos).” (Aluna Branca)

Em outro momento, ela afirmou que não existia discriminação:

“Não. Porque apesar de serem negros continuam sendo pessoas iguais a nós. Às vezes tem mais direito que agente.” (Aluna Branca)

A fala dos participantes está ligada ao pensamento de Ramos (1957, p. 180), em que afirma “[...] no Brasil, o negro é mais negro nas regiões onde brancos são maioria e é mais negro nas regiões onde os brancos são minoria” e com esta citação se enfatiza a patologia social do branco brasileiro, principalmente na fala da professora quando fala do espaço do negro, da Ascensão social e das questões sobre regionalidade.

Como também na fala dos participantes da pesquisa, deixa bem claro as questões da invisibilidade ou melhor da barreira da visibilidade, se fazendo necessário eles se percebam como sujeitos culturais dentro de uma sociedade multicultural em que vive e desta forma eles possam “[...] conferir sentido à matriz interpretativa e às autoimagens de nossa cultura, para tornar o invisível visível.” (HALL, 2009, p. 41).

Em outra perspectiva a percepção do ser afrodescendente perpassa por questões de identidade, das questões de mestiçagem e do branqueamento em que, “[...] o Negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: tornar-se branco ou desaparecer, mas ele deve poder tomar consciência de uma possibilidade de existir”. (FANON, 1983, p. 83). Mas infelizmente os afrodescendentes da pesquisa ainda estão atrelados ao conceito de mestiçagem.

A fala dos participantes, expõem algumas informações referentes as questões as conquistas legais étnico/raciais dos afrodescendentes, mas de forma pejorativa.

Pois não tem conhecimento sobre o processo histórico da resistência negra e das ações afirmativas, que promoveram hoje a ruptura da discriminação racial, no processo educacional, econômico e político.

Os participantes ainda não percebem que as ações afirmativas estimulam a reconstrução de projetos sociais e educacionais, para assim promover a igualdade para aqueles que foram excluídos dos seus direitos sócias, como também se faz necessário uma política educacional que se faz necessário compreender as questões étnico/raciais, pois as mesmas não são construídas ingenuamente, mas está interligada dentro de contexto político, econômico, histórico e cultural.

11.3 A Branquidade em Ação: Manutenção do Poder “Branco”

A cidade de Boa Vista, ao tornar-se capital do estado, aglutinou as decisões políticas e econômicas do estado, como também a concentração maior de habitantes. Nesse sentido, a elite se consolidou com pequenas indústrias e comerciantes, mas também aumentou a quantidade de serviços públicos.

Essa elite mantém o poder, sendo a minoria no estado; são brancos. De acordo com o IBGE (2016d), os pretos e pardos apresentam indicadores sociais antagônicos comparados aos brancos, e isto é reflexo da história de exclusão social dos pretos e pardos no mercado de trabalho, na distribuição regional e nos acessos a bens e serviços.

Mas a ideologia estabelecida desde a expansão do povoamento foi que todos os grupos étnicos viviam pacificamente, e isto pode ser observado na fala da professora:

“Aqui em Boa Vista, a oportunidade é para todos, não existe essa questão de ser branco, negro, índio ou pardo. O problema é que algumas pessoas não lutam e aí ficam reclamando.” (Professora Parda)

Em contrapartida, o aluno negro deixa bem claro que existe preconceito, que está interligado com a questão de etnia/raça, dizendo:

“Perdi um emprego por ser negro. quem ficou no meu lugar foi um cara branco”. (Aluno Negro)

A manutenção da branquidade continua se mantendo em Boa Vista/RR, pois os participantes da pesquisa retificaram, por uma herança cultural trazida ou consequência da democracia racial e da mestiçagem, em que ainda se projeta o distanciamento entre o afrodescendente e o branco nas atividades econômicas, políticas e na ascensão social.

Há prática hegemônica, de manutenção do poder “branco”, na **observação**, quando os alunos brancos não procuram ter amizade com seus pares (seus colegas), que são negros. No máximo, tem uma relação com colegas pardos, que eles mesmos afirmam ser “pardo, mas branco”. E quando os alunos negros buscam a amizade de um colega branco, mesmo sendo subjugado à vontade de outros, é para conseguirem uma ascensão social no grupo.

Na **conversa informal**, eles falam:

“Eu sou pardo, um pouco claro (Passa a mão no braço, mostrando para mim), nunca fui abordado pela polícia, mas meu colega que é mais escuro, já foi umas três vezes barrado pela polícia.” (um ar de riso). (Aluno pardo)

Na entrevista

“Diz que agente tem os mesmo direitos, mas agente não tem não. Minha prima, (pausa) faz quinze dias (Passa a mão na cabeça), bateram nela a vontade, (silêncio) só porque ela é negra. Ela foi para o HGR (Hospital Geral de Roraima).” (Aluno Pardo)

As falas dos alunos deixam bem claro situações de discriminação e de violência contra o negro.

As questões de racismo, muitas vezes vai além da etnia, as vezes estão ligadas ao gênero “Todas as formas de exploração são idênticas, pois todas elas se destinam a um mesmo ‘objeto’: o homem.” (FANON, 1983, p. 75), é importante destacar que devemos rejeitar qualquer tipo de racismo e preconceito.

O tom de voz do aluno, ao afirmar que a prima ter sofrido um ato de violência, foi porque ela é negra e quem usou de violência eram meninos de uma gangue de brancos e pardos.

Como também se refere a questão do racismo, quando a polícia utilizar de truculência com o negro e não com o pardo e o branco, reafirmando questões étnico/racial, e desigualdades econômicas/sociais, pois está truculência ocorreu no entorno da escola.

Mesmo vivenciando um momento histórico em que existe o Estatuto da Igualdade Racial, em que ressalta em seus Artigos:

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra. (BRASIL, 2010a).

Na realidade da cidade de Boa Vista/RR, perpetua a manutenção da violência contra os negros, pois a ideia do branqueamento é muito presente nas instituições.

Na conversa informal, quando se fez referência a propaganda da Secretaria de Saúde, sobre amamentação (Figura 6), os participantes da pesquisa reafirmaram que:

“Não vejo nenhuma discriminação, é que as pessoas sempre que vê o lado ruim das coisas, mas para mim tá normal, eu entendo assim, que tanto faz, o leite tanto serve para o menino branco, como para o negro.” (Aluna branca)

“Eu não percebo discriminação, (Respirou fundo e continuou), como a senhora comentou se existe o poder do branco prevalecendo nesta foto, eu acredito que não, pois a negra, não é nenhuma coitadinha. Como já falei o leite não tem cor, tanto serve para o branco como para o preto. E por que não é o contrário, acredito que seja questão de colocar o negro em destaque, que é a mãe negra.” (Aluna branca)

A aluna branca utiliza a distorção de valores para se autopreservar na atual superioridade racial, que está de forma simbólica e declarada na propaganda. Esses conceitos simbólicos permeiam a discriminação e a relação de poder, que vem acompanhada de um pesado investimento de um grupo étnico em relação a outro, em que Bento (2002, p. 30) especifica:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

No que se refere ao conhecimento da cultura, a história afrodescendente e/ou afro-brasileira, os participantes da pesquisa relatam na **conversa informal**:

“Conheço um pouco. Preciso conhecer mais, principalmente para minha atividade como professora. (Profa. Negra)

“Bem cada um tem sua cultura, mas conheço uma menina negra, que pintou o cabelo de loiro (riu) não ficou legal!” (Aluno Pardo)

“Bom já ouvi falar um pouco sobre essa cultura mais não conheço o bastante.” (Aluno Branco)

E, na **entrevista**, confirmaram um pensamento desconhecido sobre a história e a cultura afrodescendente:

“Não conheço porque não ensinam na escola e nunca procurei saber, mas a partir destes encontros me despertou a vontade e o interesse de procurar na internet.” (Aluna Negra)

“Bom não tenho muito conhecimento da cultura, mas os livros de história nos mostra um pouco que os afrodescendentes têm uma cultura bem diferente das pessoas brancas, eles tem danças, comidas, vocabulário e até mesmo crenças diferentes.” (Aluno Pardo)

“Bom, não conheço muito sobre afrodescendente, mas em geral, sua cultura e religião é conforme o costume da pessoa.” (Aluno Branco)

Todos os participantes da pesquisa afirmaram ter conhecimento parcial sobre a história e a cultura afrodescendente, pois o branqueamento silencia características de valorização de outras etnias, valorizando e propagando, de forma simbólica e concreta, os seus próprios interesses, promovendo, dessa forma, situações de desigualdades raciais.

Por outro lado, há benefícios simbólicos, pois qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua auto-estima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo. Então, é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciar em tomo do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo. (BENTO, 2002, p. 27).

Em Boa Vista-RR, os participantes da pesquisa, tanto alunos como professores, manifestam em seus relatos o ambiente em que vivem, destacando a fala do Aluno negro, que perdeu o emprego, da Aluna parda, ao afirmar que o negro não é para ter o seu espaço social e, sim, ela e a aluna branca, ao se colocarem de forma neutra na situação, ao afirmarem que percebem a discriminação. Gramsci (1978a) considera que as manifestações de um grupo social se apresentam por meio das expressões e dos contrastes no processo historicossocial.

Uma situação em destaque que foi exposta na conversa informal:

“Ontem à noite a polícia foi lá perto de casa e quebro todo mundo que estava fazendo uma macumba.” (Aluna Parda)

Na entrevista, aprofundando o assunto:

“Perto de casa tem uma casa, terreiro de candomblé, sei lá, aí o homem de lá, que manda no terreiro, foi fazer uma festividade, tinha muita gente e aí alguém chamou a polícia por que tinha muito barulho. Mas aí o homem não aceitou, ficou bravo...mas aí a polícia levou o homem preso.” (Aluna Parda)

Os alunos comentaram sobre esta realidade:

“É mais se fosse um culto evangélico ninguém chama a polícia, lá na rua de casa, fecharam a rua e colocaram um som bem alto e agente teve que aguentar aquele povo gritando.” (Aluna Negra)

“Esse povo fica fazendo macumba e aí quando o povo reclama acha ruim. Eles exageram.... fizesse os negócios deles na casa deles.” (Aluno Pardo)

“Esse povo não sabe o lugar dele, se quiser fazer, faça escondido nas casas deles ou afastado.” (Aluno Branco)

O aluno pardo ainda tem uma conduta de subordinação em relação a outro grupo e adota a concepção de mundo deste, mesmo que, em sua atividade prática do dia a dia, entre em contradição. Dessa forma, ressalta um ambiente inexistente de consciência crítica e coerência, em que a conduta do grupo subordinado “[...] não é independente e autônoma, mas, sim submissa e subordinada”. (GRAMSCI, 1978a, p. 15). Por isso se faz necessário analisar o mundo em que se está inserido, como a aluna negra, para que assim não ocorra produção de um movimento cultural por meio de atividade prática, para conservar uma coesão ideológica de um grupo social e, sim, termos resistência para formar relações humanas e sociais na identidade e nas diferenças.

11.4 Identidade X Diferença: a Repercussão nas Relações Sociais no Contexto Escolar

Esta pesquisa buscou compreender a herança do branqueamento contida na identidade do afrodescendente a partir das relações sociais no contexto escolar, no que se refere a implementação da Lei 10.639/03 e com relação à inclusão do tema da educação das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas estaduais, tendo como base a normativas legais da SECD de Roraima.

Na **observação** foi constatado que a herança do branqueamento é muito presente nas relações sociais no contexto escolar, como também não existe uma política de implementação educacional, onde priorize a identidade e a diferença étnico/racial do afrodescendente.

Começamos a discussão desta categorização, com a seguinte pergunta:

*“O que é ser afrodescendente na realidade da cidade de Boa Vista/RR?”
(Pesquisadora)*

A partir desta pergunta, o que eles definiriam como afrodescendente, já que em outro momento da pesquisa, foi definido de acordo com o conceito do IBGE, mas agora o ponto de discussão estava correlacionado ao processo de identidade no contexto étnico/racial na cidade de Boa Vista/RR.

Mas os participantes ao iniciar a definir o que é ser afrodescendente, eles ainda estão presos as questões do fenótipo, ao descrever na **conversa informal** e na **entrevista**, em ambos os momentos, descreveram o afrodescendente assim:

“É uma pessoa que não é negra, em uma pele mais branca.” (Aluno Negro)

“Pessoa morena é aquela que a pele não é muito escura, mas também não é muito clara. Significa que ela é descendente de branco com uma pessoa mais morena.” (Aluno Pardo)

“Uma pessoa que nem é negra e nem é branca, tem um cabelo liso e um corpo mais definido.” (Aluna Branca)

“É um afro brasileiro, é a mistura de raça, nós somos todos misturados, é a mistura do negro com o branco (pausa) é a maioria daqui.” (Professor Pardo)

Ao descreverem o fenótipo em relação a uma identidade subjetiva de uma pessoa branca, eles assim a descrevem:

“É uma pessoa como qualquer outra, tenho colegas brancas.” (Aluna Negra)

“É uma pessoa de cabelo claro ou castanho, pele clara... mas para mim tanto faz como fez, nós todos somos iguais.” (Aluno Pardo)

“Eu sou branco e gosto de ser branco (Para um pouco e acrescenta); bem que agora os negros e os índios e aqui têm muitas vantagens, até mais que a gente.” (Aluno Branco)

Nessas falas, é importante destacar um conceito básico, que é a questão da mestiçagem, que foi exposta de forma subjetiva e não revelada, em que a identidade do afrodescendente no Brasil se confunde com a construção da ideia dialética sobre a mestiçagem.

Para Nascimento (1978), a política imigratória foi um instrumento essencial para embranquecer o país, considerando que a população brasileira, como feia e geneticamente inferior pela presença do sangue negro-africano, em que a população mestiça aumenta rapidamente, poderia contribuir para elevar o branqueamento no país.

Essa ideologia do branqueamento está presente na fala dos participantes, pois ela interferiu e interfere na aceitação de sua identidade; promoveu e promove a inferiorização e autorrejeição. Com isto, eles internalizam a superioridade branca e buscam, neste contexto dialético, identificar-se com o branco e, pela miscigenação, transformam-se em *status* na sociedade do branqueamento.

O processo de identidade do afrodescendente é, social e culturalmente, definido na relação de poder e dominação. Munanga (2008) nega a perspectiva ou a teoria biológica e define a identidade negra carregada de ideologia, em que esconde algo não publicado, no qual estabelece uma relação de poder e dominação.

Na **conversa informal** e na **entrevista**, ao falar sobre o afrodescendente, um aluno assim se expressa:

“Uma pessoa de pele escura, com o cabelo enrolado, mesmo que alguns fazem escova, mas o cabelo continua enrolado, não fica natural.” (Aluno Negro)

É uma pessoa normal que nem as outras, não importa se ela é morena ou branca. Tem pele escura e cabelo enrolado (pausa) algumas pessoas diz, que é cabelo ruim, por isso agente faz alisamento, mas fica mais bonito, solto e brilhoso.” (Aluna Parda)

“Uma pessoa com a estrutura muscular forte, pele mais ressecada e os dentes brancos.” (Aluna Branca)

Enquanto uma pessoa branca, ao descrever o branco, assim especifica:

“Pessoa branca é a que não tem mistura, pele clara, olhos claros, cabelo liso e tem uns que o cabelo é bem loiro“. (A forma que fala é como existisse uma perfeição, considerados os mais belos). (Professora Parda)

“Posso dizer que são pessoas de pele clara e cabelo liso, geralmente tem olhos castanhos ou claros, como a profa. X (colega de trabalho). Só vem trabalhar toda arrumada.” (Aluna Negra)

“Pessoa com pele clara e cabelos negros. Pra mim não significa nada, é apenas uma cor.” (Aluna Branca)

Pois a estruturação da identidade ocorre em um espaço simbólico, em que os afrodescendentes negam a sua identidade, como brancos negam a existência do preconceito. Follmann (2001, p. 53) expõe os seguintes aspectos:

- 1) sentimento de diferença e da ‘identidade negativa’, podendo este até mesmo significar a consciência de ‘contra-identidade’ ou de oposição;
- 2) a negação de situação de alienação e a questão da autonomia;
- 3) a inter-relação ou a relação complementar entre o individual e o coletivo;
- 4) o constante ressituar-se em coerência com o tempo na relação entre passado e futuro;
- 5) a estruturação do ‘espaço’ simbólico;
- 6) a articulação entre a singularidade e a pluralidade complexa.

Os alunos e os professores identificam os negros diferentemente dos afrodescendentes, como se tivessem outra etnia, a terceira etnia, o afrobrasileiro.

Na questão do pertencimento do ser negro, pardo ou branco, no processo de socialização, se faz necessário considerar os elementos em que se pauta o sentimento de superioridade do branco, que se apresenta no discurso dos alunos.

“Uma estrutura bem conhecida, um moreno atlo, com os cabelos crespos e de olhos negros.” (Aluno Negro)

“Hoje em dia a cultura dos negros é comum, todos são iguais, é assim que eu penso, porque os negros tem os mesmos privilégios que os pardos e brancos, até melhor.” (Aluno Pardo)

“Mas conheço, sim, pessoas: são afro, mas todos são seres humanos.” (Aluno Branco)

Os participantes não refletem sobre a pluralidade da questão racial, em que muitas vezes renegam a cultura afrodescendente, em que, ao exporem as diferenças, podem ser expelidas, engolidas, mantidas à parte, e há lugares em que se

especializam em cada caso. Mas as diferenças também podem ser tornadas invisíveis, ou melhor, impedidas de serem percebidas.

A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficaz a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. (BAUMAN, 2001, p. 94).

Ainda se percebe, na fala dos participantes, a tendência da homogeneidade branca, mas percebi uma pequena resistência em uma aluna e em um aluno.

“A capoeira é uma cultura que é bastante valorizada aqui em Boa Vista, o candomblé é uma religião pouco conhecida.” (Aluno Pardo)

“Minha mãe dizia que meu cabelo era ruim, então aos 7 anos fiz o meu primeiro alisamento e também minhas colegas também fazia (sic). Eu nunca refleti sobre isso, eu vim refletir muito tempo depois, aí eu vi que renegar as minhas raízes, apagar, querer esconder, é esconder toda a luta dos meus antepassados.” (Aluna Negra)

Afirma Souza, N. (1983, p. 77):

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual não reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Então ser negro é ter consciência de sua identidade, conhecer a importância de sua imagem e reconhecer a importância da história dos antepassados africanos e assim construir sua própria história.

11.5 Política de Branqueamento no Contexto Educacional de Boa Vista-RR

No Brasil, a política do branqueamento se caracterizou pelos estereótipos de inferioridade negra e de superioridade, caracterizando, desta forma, o racismo. Mas o que foi propagado de forma ideológica é o mito da democracia racial, em que nós, brasileiros, vivemos de forma harmoniosa, em que não existem diferenças raciais.

Mas, nas relações sociais e no dia a dia, as diferenças existem e a política do branqueamento no contexto educacional sempre foi marcante. No período entre 1930 e 1940, os representantes do Ministério da Educação e do Instituto de Pesquisas Educacionais se colocavam como se não existissem raças superiores e inferiores, mas, ao mesmo tempo, admitiam que existiam grupos sociais avançados, como também existiam grupos sociais atrasados culturalmente, discriminando e negando a cultura afrodescendente. O livro publicado pela Secretaria de Educação e Cultura, em 1934, especifica as diferenças raciais e o estudo sobre o mestiço. No que se refere à cultura e à religiosidade dos afrodescendentes, este livro especifica como algo patológico e que deve ser tratado.

Para Ramos (1934, p. 7):

As crianças deveriam [...] evitar a influência insidiosa do logro e da superstição. Combater essa ação lenta e invisível da macumba e do feitiço que se infiltra em todos os atos da nossa vida. Olhar para a própria obra da sua formação espiritual, orientando-a aos influxos da verdadeira moral científica.

A política de formação de jovens saudáveis está embasada no homem branco, e as outras etnias deveriam seguir esse modelo: de inteligência e sabedoria.

O processo educacional, nas décadas de 1920 e 1930, em Roraima, se configurou com professores particulares sem formação e domicílios e por padres e missionários que também ofereciam o ensino particular.

Nas décadas posteriores, o processo educacional estava ligado à política do Amazonas, com poucas escolas. Foi criada uma escola de magistério, com o objetivo de formar professores para atuar no estado.

Mas, a partir da década de 1960, com a nova divisão geopolítica da Amazônia, que foi denominada de Amazônia Legal e demarcada em Amazônia Oriental, composta pelos estados do Amapá, parte do Maranhão, Pará, Tocantins e Amazônia Ocidental, está composta pelos estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima, na qual o ocidente foi fortalecido pela comercialização de produtos e pela industrialização.

Com essa nova divisão, Roraima ainda ficou dependendo da economia, da política e da educação do estado do Amazonas, ocorrendo um aumento do processo de migração, como também ocorreu um aumento de mestiçagem nos grupos étnicos, por meio do povoamento. Por necessidade de ocupar a região e o sistema

educacional, ampliaram-se as escolas públicas e particulares. Dessa forma, ocorreu um processo migratório de vários professores para o estado.

Na década de 1980, Roraima tornou-se estado, e a Capital ficou Boa Vista. Com a emancipação política, a economia ampliou-se e a educação teve um aumento constante em instituições públicas e particulares.

Hoje a estrutura educacional é bastante ampla. Destacamos o Ensino Médio da referida cidade, com 32 escolas públicas, sendo 29 estaduais, com 12.319 matrículas e 3 federais, com 957 matrículas e 5 escolas particulares, com 1.228 matrículas, totalizando 14.504 jovens matriculados no Ensino Médio, conforme dados do Censo (IBGE, 2016b).

A escola ampliou-se com a necessidade de mão de obra qualificada e também para conseguir ascensão social. Então as famílias investiram em seus filhos para ingressarem no contexto educacional.

A partir dos dados do IBGE (2016b), alunos matriculados no Ensino Fundamental totalizam 54.096. Quando chegam ao Ensino Médio, existe uma redução de 27% de alunos matriculados; no que se refere aos negros, a ascensão às escolas são menores.

Silva, T. (2000 apud RIBEIRO; SANTOS, PAIVA, 2014) propõe uma distinção entre diversidade e diferença que considero especialmente oportuna para expressar a abordagem em que situo a perspectiva intercultural:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de 'diferença', por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, T., 2000, p. 44-45 apud RIBEIRO; SANTOS, PAIVA, 2014).

Os jovens de 15 a 17 anos de idade, brancos, possuem uma taxa de frequência e permanência na escola maior que a dos jovens pretos ou pardos. Mesmo Boa Vista tem uma população composta de 4% de negros, 61% de pardos e 24% brancos, mas os que permanecem estudando são os brancos que se destacam e ingressam na universidade, promovendo ainda as desigualdades econômicas, no que se refere à etnia.

Esta situação fica clara na fala dos participantes:

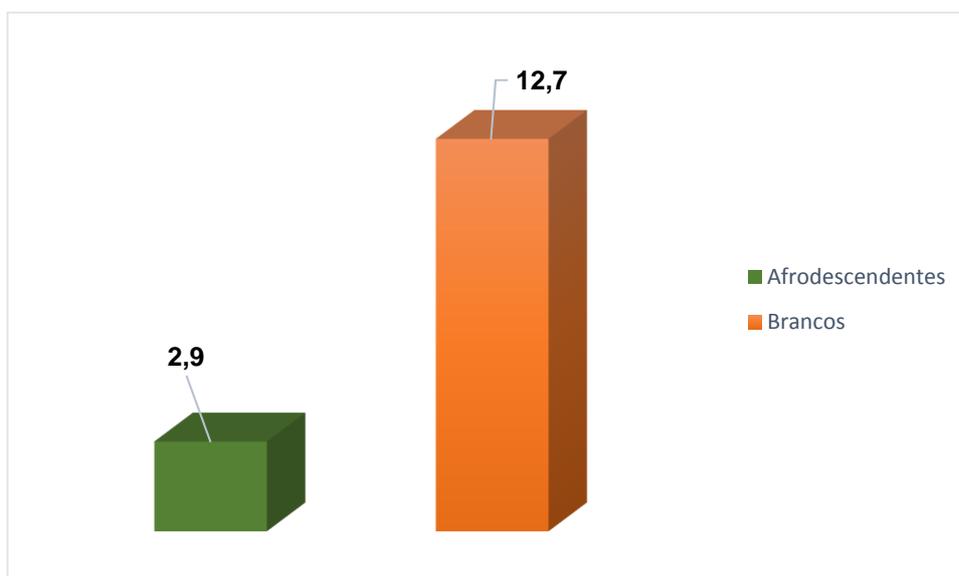
“Quando terminar quero trabalhar, preciso ajudar em casa e comprar as minhas coisas.” (Aluno Negro)

“Eu já trabalho em casa de família, mas meus patrões são legais, deixam eu estudar de dia. De manhã arrumo tudo e agora de tarde, estou aqui na escola.” (Aluna Parda)

Eu pretendo continuar estudando, acho que vou fazer biologia. Se eu precisar procurar trabalho, quero um que não interfira nos meus estudos. (Aluna Branca)

O Gráfico 3 abaixo demonstra a distribuição percentual de negros e brancos com mais de 25 anos que completam um ano de curso universitário. Como os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) são realizados no período decenal, estes são os últimos dados coletados, nos quais se configura que, no estado de Roraima, existe uma grande exclusão dos negros. No contexto universitário, esses dados estão também inseridos na realidade de Boa Vista, pois todas as universidades estão concentradas na referida cidade.

Gráfico 3 – Pessoas de 25 ou mais anos de idade que completaram pelo menos um ano de curso universitário por etnia no estado de Roraima (%)



Fonte: Jaccoud et al. (2008) adaptado pela autora.

Para justificar a exclusão do negro na sociedade de Boa Vista/RR, afirma-se que o afrodescendente é insignificante no seu quantitativo. Com isso, promove que a

referida cultura não seja vislumbrada pelas demais. Mesmo 65% da população se constitui de afrodescendentes, mas ainda prevalece a questão do branqueamento.

Esta realidade é exposta na conjuntura da educação formal da cidade de Boa Vista/RR, onde se ressalta a cultura hegemônica da classe dominante.

Contudo, torna-se necessário refletir sobre os conhecimentos e/ou conteúdos históricos/científicos de civilizações que não são europeias, pois a política do branqueamento promove a invisibilidade e/ou minimiza esses conhecimentos nos currículos.

Na **observação**, no que se refere ao sistema educacional na cidade de Boa Vista, a efetivação não ocorre. Existe no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima. Contém a sistematização da proposta curricular para todas as escolas do Ensino Médio de Roraima, em que o referido referencial divide-se em componentes curriculares, os quais estão subdivididos em tópicos, que são: Concepção do Componente Curricular; Competência e Habilidades; Contextualização, Interdisciplinaridade e Conteúdo; e o Desafio de Avaliar.

Na implantação da Lei 10.639/03, que trata sobre o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, o que prevaleceu foi a parte teórica, que concentrou-se no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima, nos tópicos de Contextualização, Interdisciplinaridade e Conteúdo, que têm como finalidade organizar os conteúdos de cada disciplina do Ensino Médio no contexto atual em que busca viabilizar a interdisciplinaridade.

Mas, no que se refere à implementação desta política, ela não ocorreu, pois não existe uma efetivação de discussão, de formação continuada para os professores, modificações nos currículos desenvolvidos na escola, em que não destaca as ações afirmativas em combate à discriminação racial, proporcionando, no espaço público e privado, reflexões, análises e políticas de valorização da população negra.

Esta falta de implementação política se reflete no currículo desenvolvido na escola. A esse respeito, a professora afirma:

“Conheço sobre a história afrodescendente e sua cultura, não tenho conhecimento da religião, mas ainda me sinto muito insegura ao desenvolver um projeto sobre este tema, nos dias de hoje, qualquer coisa agente pode ser processada.” (Professora Parda)

A discussão racial perpassa o combate à discriminação por meio de discussões tanto no espaço público como no privado, que valorizam a cultura e a história da população afrodescendente. O currículo, por ser um conhecimento materializado por disciplinas e de relações sociais entre os indivíduos, representa uma relação de poder por quem o institui, por isso o currículo representa uma relação de poder oculta nos conteúdos da disciplina e nas suas representações culturais, políticas e sociais.

No que se refere às questões raciais, se destaca a necessidade de alavancar as discussões sobre as ações afirmativas, as quais são esquecidas no currículo, e a Lei 10.639/03 busca propiciar o combate às desigualdades raciais e sociais no contexto da educação formal, as quais são impregnadas de silêncios e práticas racistas.

Mas a falta de conhecimento da Lei produz o desconhecido sobre a cultura, a religião, a história, as conquistas do povo afrodescendente, promovendo o racismo. Com isso, os professores têm como justificativa o medo de serem prejudicados socialmente e/ou judicialmente e o professor como sujeito ativo no discurso do currículo: podem incluir ou excluir, como podem legitimar ou deslegitimar os processos de construção de conhecimento cognitivo, como também de identidade. Uma aluna, em sua fala, especifica na entrevista:

“Eu tive um professor de história, aqui não, no 9º ano, que me fez lê profundamente sobre o negro, aí eu fui vê a importância disso e me valorizar como negra na sociedade e mais se eu mesmo escondi isso, eu estou contribuindo para os meus irmãos negros na sociedade também sejam prejudicados.” (Aluna Negra)

Enquanto outro aluno falou:

“Os negros hoje tem mais direito que agente. Porque não existe cota para branco em faculdade pública e sim para negro sendo ele rico ou pobre.” (Aluno Branco)

Perguntei: *“Quantos negros que você conhece, que estão na faculdade?”*
(Ficou calado um tempo e depois falou:)

“Aqui eu não conheço, mas nas cidades grandes deve ter muito.” (Aluno Branco)

No contexto educacional, perpassa a quebra de paradigmas e de dialogar e respeitar o outro. Segundo Follmann (2012), a educação racial denuncia a alienação e revela os processos de identidade contidos na nossa história, para assim promover as efetivas condições de um cidadão consciente de seu futuro.

A identidade como processo se destaca no currículo da educação formal, quando se considera a diversidade cultural e se respeita a diferença. Silva, T. (2000) afirma que esta diversidade está interligada ao processo social de produção tanto da diferença como da identidade, e suas conexões estão interligadas às relações de poder e autoridade.

Na fala dos alunos, eles salientam quanto são importantes a discussão e o diálogo no que se refere ao respeito à diferença no contexto curricular das escolas. Uma aluna, que teve esta oportunidade de participar de discussões raciais, demonstra, em seu discurso, a sua visão de mundo de forma consciente, o seu papel na sociedade e a importância das conquistas sociais do afrodescendente. Do outro lado, o aluno que não passou por essas discussões ainda tem um discurso preconceituoso, sem perceber o outro.

Nesse sentido, segundo Lima e Trindade (2009, p. 34),

[...] a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades, favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória.

Então se faz necessário que se desenvolvam ações educacionais contra a política do branqueamento, nas quais os professores sejam envolvidos em um currículo pelo qual se construa um processo de identidade e de diferença cultural. Nesse sentido, Silva, T. (2000, p. 96) enfatiza: “[...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo”. Por outro lado, a identidade está interligada à diferença.

Na **observação**, só uma aluna em uma escola e um aluno em outra escola se prontificaram e defender sua identidade como afrodescendente

Os participantes da pesquisa destacaram, na **conversa informal** e na **entrevista**, as seguintes falas a respeito da indagação se eles conheciam a cultura, a história ou religião afrodescendente:

“Sim conheço. A cultura africana está muito presente na gente, na comida e na dança e a religião tem pouco seguidor comparado ao cristianismo, budismo, judianismo (sic) e etc., aqui em Boa Vista eu sei que tem o candomblé e a umbanda.” (Aluno Negro)

“Sim conheço. Os afrodescendentes tem sua cultura e sua religião conforme os seus antepassados. Alguns são católicos e outros evangélicos.” (Aluno Pardo)

“Não conheço não, sempre há reportagens falando sobre a cultura, só vi falar na televisão. (Para e continua) Mas não conheço muito e muito menos sobre a religião deles. (Aluna Branca)

O primeiro aluno tem uma posição clara de sua etnia e busca o autoconhecimento, enquanto o segundo aluno se confunde em relação à religião e sustenta uma teoria de branqueamento europeu, e a terceira aluna tem informações soltas, sem nenhuma contextualização.

E as falas citadas sintetizam a fala dos colegas em que demonstram claramente a necessidade de avançar na discussão no que se refere às diferenças raciais, o direito a ser diferente e as desigualdades sociais, que promovam uma proposta curricular que busca uma prática ativa nos processos educacionais.

Esta prática, conduzida por uma teoria que, implementada na escola como um espaço em que os jovens aprendem a conviver com a diversidade cultural, a relação dos afrodescendentes e dos não afrodescendentes em um mesmo ambiente caracteriza e projeta um universo de significados e uma linguagem social expressa por meio de signos e símbolos nos espaços sociais.

Mas na realidade das escolas inseridas na pesquisa demonstram a ausência de práxis na educação escolar que interaja com a diversidade racial, pois na **observação** a pesquisa constatou que nas escolas que participaram da pesquisa não ocorreu, não está ocorrendo e não tem previsão de desenvolver algum projeto no que se refere a história e a cultura afrodescendente e/ou afro-brasileira.

Na fala, os participantes da **conversa informal** e da **entrevista** foram bem claros no que se refere ao desenvolvimento de alguma atividade didático-pedagógica, tendo como tema central as questões raciais. Eles afirmam:

“Não tem não. Na escola deviria ter esse projeto, deviria falar sobre este assunto.” (Aluna Negra)

“Acho que deveria ter algum momento, aqui na escola, para explicar a minha origem.” (Aluno Negro)

“Não tem nada. Por que os professores não tomaram a iniciativa em começar o projeto? Eu não sei.” (Aluno Pardo)

“Não existe nada, que fala sobre isso. Mas se existisse seria legal.” (Aluna Parda)

“Não tem nenhum projeto. Porque não fizeram nem um projeto assim e nem falaram disso!!!” (Aluna Branca)

“Não existiu e não existe, falta mais incentivo em relação ao assunto, apesar de está na Lei.” (Professora Negra)

“A escola não investe em projetos, trabalhos para o conhecimento desta cultura, que pode ser um bom condutor, para a eliminação do preconceito. Deve-se trabalhar com isso desde o ensino fundamental, pois pode ajudar a combater a discriminação.” (Professor Pardo)

“Não tem nenhum projeto sobre o tema, nos falta informação, curso de aperfeiçoamento sobre o assunto, para sabermos como trabalhar, para não sermos presos.” (Professora Branca)

A escola ainda está baseada em uma educação preconceituosa, e os professores não receberam e não recebem uma formação adequada que possibilite desenvolver atividades didático-pedagógicas no que se refere às questões da diversidade racial e a quebra dos preconceitos no contexto escolar, baseada numa política de branqueamento.

Mesmo a professora tendo conhecimento de que existe a Lei, ela não tem conhecimento da importância dela a quando afirma:

“Não existiu e não existe, falta mais incentivo em relação ao assunto, apesar de está na Lei.” (Professora Negra)

A Constituição de 1988, em seu texto, assegura a igualdade de condições de acesso, a permanência e redefinição do tratamento dos vários grupos étnicos na escola. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 10.639/03 promove o espaço para a defesa do direito à diferença e promove o desenvolvimento no processo educacional à afirmação da identidade racial.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004B) afirma a necessidade da formação do professor para assim possibilitar a superação do preconceito.

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais. (BRASIL, [2012b]).

No que se refere às atribuições do governo estadual, de acordo com a LDB, Art. 10, é de:

[...]

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

[...]

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Tanto na observação e na fala dos participantes, foi constatado que, mesmo existindo dispositivos legais que, vale salientar, foram conquistados a partir de reivindicações de ações afirmativas, não existem práticas no contexto educacional que apontem para a necessidade de diretrizes que valorizem a história e a cultura afrobrasileira e africana.

Os administradores dos sistemas de ensino, os mantenedores dos estabelecimentos, os professores e todos que estão implicados na elaboração, na execução de programas didático-pedagógicos necessitam de uma política de pluralidade inclusiva: “[...] a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2005, p. 60), que perpassa uma ação dialógica entre diferentes grupos de pessoas no combate aos estereótipos e às discriminações raciais.

No contexto escolar onde se encontra grande diversidade cultural, como também grande índice de discriminação em relação às diferenças - pois a escola, ainda nos dias atuais, continua sendo a mediadora do conhecimento, como também reprodutora da classe dominante, como em Boa Vista/RR - a cultura afrodescendente

não é importante para os que determinam as políticas e detêm o poder; a escola se silencia sobre as diferenças raciais e sociais, provocando uma exclusão da história e da cultura africana e afrobrasileira.

Isso fica evidente quando os alunos e professores, em suas falas, afirmam:

“Não conheço a cultura dos afrodescendente, ainda não tive a oportunidade de conhecer as suas culturas, mas espero conhecer no futuro.” (Aluno Negro)

“Eu sei pouco, os negros são conhecidos como escravos, é o que eu li nos livros, sobre os afrodescendentes não sei nada.” (Aluna Parda)

“Não sei porque a gente é obrigada a trabalhar a literatura africana, eu não entendo, a gente não trabalha a literatura europeia e nem asiática. Você compreende, não é? Não precisa disso não, põe um privilegio em relação as outras culturas.” (Professora Parda)

O cotidiano escolar transmite e representa uma pequena parcela da população, a qual contém o poder econômico e político, não possibilitando problematizar a cultura hegemônica.

Esta realidade necessita ser quebrada pelo reconhecimento do processo de identidade do afrodescendente, fazendo-se necessário resgatar a história, a cultura e a religião.

Para enfrentar esta ruptura com a política do branqueamento, fazem-se necessários professores capazes de lidar com a convivência da diversidade racial e a busca de cidadãos críticos e proativos na sociedade; faz-se necessário também que os professores e alunos reconheçam as especificidades que constituem determinada sociedade, as configurações construídas no percurso histórico, na busca de uma identidade ou na demonstração das diferenças.

Quando a professora fala “Não sei porque a gente é obrigada a trabalhar a literatura africana, eu não entendo” demonstra e representa a maioria dos professores que não considera a plurietnia em que a escola e a sociedade são constituídas, e muitos ignoram que estão de acordo com o currículo que Candau (2008) afirma estar inserido na abordagem assimilacionista, que existe uma política de universalização educacional, em que todos são chamados a participar, mas sem considerar a cultura de todos.

Os participantes da pesquisa, ao declararem o não conhecimento das culturas diversas, não buscam conhecer outras culturas no que se refere à história, cultura afrodescendente, não necessitam especificar o estudo desta etnia, porque somos uma mistura racial, e uma cultura não pode se sobrepor a outra. É aí que está o grande perigo da exclusão, pois estamos inseridos em padrões culturais diversos e diferentes, os quais devem ser evidenciados e valorizados.

Uma situação que aconteceu em uma das escolas, que ficou muito marcante na **observação**:

Ocorreu em uma sexta-feira. Um aluno chegou com roupa branca e com fios-de-contas. A escola não permitiu que o aluno participasse das aulas, pois não era roupa apropriada para ir à escola, mesmo ele explicando que estava em processo de iniciação de pai de santo e não poderia usar outra roupa na sexta-feira, mas, mesmo assim, ele foi orientado a trocar de roupa.

Na **conversa informal** e na **entrevista**:

“Estou em processo de iniciação, tenho que passar um ano usando o branco e na sexta-feira, tem todo um ritual. Eu acho que toda sexta-feira eu vou faltar, porque é besteira ir atrás de conversar (pausa) eles vão ter sempre uma desculpa.” (Aluno Negro)

“Acredito que uma falta de respeito, cada um tem sua religião. Têm algumas meninas crentes que usa uns vestidos e saias quase longo e ninguém reclama.” (Aluna Parda)

“Ele está é se amostrando.” (Aluno Branco)

“A escola não está proibindo dele estudar, mas se cada um quiser utilizar uma roupa diferente, vai virar bagunça. Está correto, se não as meninas vão querer assistir aula de short.” (Professora Negra)

“Eu não entendo muito da religião afrodescendente, mas acho que isso é só para chamar atenção. Por que só agora ele é obrigado pela religião dele (pausa) e agora tem que usar esta roupa e os colares e antes não tinha isso.” (Professor Pardo)

Quando a escola é colocada em prática, o discurso contra-hegemônico tem uma ação que prestigia valores contidos numa identidade da política do branqueamento, por incidir em artifícios essencialistas e na reprodução de valores excludentes.

A partir desta realidade, se faz necessário analisar a escola pluriétnica na cidade de Boa Vista/RR, para assim percebermos o diferente numa perspectiva dialética e ações de respeito aos contrastes de forma consciente, pois é

[...], na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Então se faz necessário observar e intervir na escola para que esta não incorpore intenções de defender e (re)produzir situações de certos grupos sociais, como também está em constante vigilância nos processos culturais orientados em desrespeito ao diferente de quem contém o poder.

Neste sentido, para que se possa chegar a uma gradativa ou radical superação dos vários tipos de preconceitos, fazem-se necessárias práticas culturais que revelem e identifiquem os povos afrodescendentes brasileiros, dentro de seu prestígio histórico.

Pois se faz necessária uma escola que seja possível, uma (re)construção político-administrativo-didático-pedagógica que reconheça que existem culturas diversas e que parta dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais.

Na política do branqueamento, o problema deste aluno que está reivindicando seu espaço na sociedade, reivindicando sua condição de ser negro e de participar ativamente de sua religião, esta situação de conflito foi construída por ele próprio.

Fala de um participante da pesquisa:

“Ele que está buscando problemas, ele podia ficar na dele. A minha liberdade termina quando começa a do outro. Ai depois fica reclamando.”
(Aluna parda)

A relação dos negros e dos não negros, em um mesmo ambiente, está expressa numa linguagem carregada de significados, que representa poder em relação às questões raciais. Afirma Ramos (1957, p. 175):

Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos ou a processos de domesticação psicológica.

A situação apresentada reproduz uma identidade racial excludente. Faz-se necessário repensar o papel da escola na sociedade e desenvolver uma práxis consciente e não discriminatória, que possibilite resgatar a história, a cultura e a religião dos afrodescendentes que ainda estão carregados de preconceitos.

Para enfrentar essa realidade, fazem-se necessários professores, administradores e pessoal de apoio que componham a escola, capazes de lidar com as questões da convivência da diversidade numa perspectiva de formação de cidadãos críticos e proativos na sociedade, pois:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 18).

As escolas da pesquisa têm seu papel ativo na sociedade, em seu currículo e nas suas relações sociais, por estar intrinsecamente interligada em relação ao poder, em que, em seu bojo, além do conhecimento formativo, estão incluídos significados e valores, como também possibilita a (re)construção do processo de identidade afrodescendente em relação a um processo histórico de cultura e de poder.

Então se faz necessário, a partir da realidade pesquisada, promover uma desconstrução dos conceitos postos e prontos, de parar com o silêncio referente ao que é inferior e/ou superior e quebrar a ideologia do branqueamento, por meio de ações administrativo-didático-pedagógicas, com matérias didáticas críticas que possibilitem a brancos, negros e pardos reconhecer as configurações simbólicas ou não, as quais foram construídas no percurso histórico pelo processo de identidade e na demonstração das diferenças.

12 A DIFERENÇA NO PROCESSO DE IDENTIDADE DO AFRODESCENDENTE

“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.” (FREIRE, 1996, p. 65).

A herança do branqueamento está ainda muito forte no processo de identidade do afrodescendente na cidade de Boa Vista/RR, mesmo tendo uma presença de várias culturas, por consequência da enorme imigração e migração que ocorreu na construção da mesma e na atualidade ainda acontece no estado e na cidade ainda se faz necessário quebrar os grilões do preconceito e do racismo étnico/racial, baseada ainda numa monocultura branca.

O multiculturalismo existente, não tem nas relações sociais a compreensão da diferença representada em cada etnia, em que enfatize o “ser”, no sentido de transformar as relações sociais e este sentimento está representado no Hino de Boa Vista, onde ainda expõe a esperança da construção do respeito as diferenças:

O sol traz ao campo
Verdes esperanças
Para o povo índio,
Os negros e brancos
Que semeiam vida
Pelos verdes campos
Boa Vista é ver gente tão forte
Construindo vida no extremo Norte
Com os olhos cheios de felicidade
Acendendo as luzes da nova cidade

Esta realidade foi exposta nas escolas pesquisadas, a partir dos diálogos, gestos e alguns silêncios, a pesquisa me permitiu compreender de forma aprofundada apoiada nos marcos teórico-metodológicos que teve como base o estudo, que o afrodescendente ainda continua invisível, em que não existe registro de sua importância na história e na formação cultural, religiosa, econômica e política da cidade de Boa Vista/RR.

Por não ser afrodescendente, observei, registrei e analisei cada significado de cada fenômeno, a partir do significado do outro, pois a pesquisa buscou no contexto da educação formal, a partir da implementação da Lei 10.639/03 na Secretaria de Educação e Cultura e nas escolas participantes da pesquisa, a intervenção da política do branqueamento no processo de identidade afrodescendente, mas a realidade apresentada foi muito mais além dessa discussão, pois a herança do branqueamento

permeia muito forte nas relações sociais, pois o conceito de mestiçagem interligada ao de branqueamento se faz presente de forma pejorativa e silenciosa, em que só percebe é quem sofre o preconceito.

Com pesquisa se percebeu que o desafio no contexto educacional, é de promover um currículo pluriétnico e assim buscar um processo de identidade em que valorize a história, a cultura e a religião afrodescendente de forma crítica e consciente.

Ações em que quebre a invisibilidade da história, dos heróis, dos reis, dos conquistadores, da música, da dança e da religião dos africanos, como também o processo histórico dos afrodescendentes no Brasil e no nosso estado em que todos os envolvidos no processo educacional percebam a História do Negro, numa perspectiva de luta e conquistas, como toda a história da humanidade de todos os povos.

Se fazendo necessário uma mudança estrutural no processo curricular e epistemológica, em que abra caminhos de uma mudança na estrutura e na forma de aplicar a Lei, na sala de aula.

Então é indispensável repensar a práxis educacional no sentido de combater a realidade constatada na pesquisa, em que possa promover 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, a partir da desconstrução dos conceitos postos e prontos, de parar com o silêncio referente ao que é inferior e/ou superior e quebrar a ideologia do branqueamento, por meio de ações administrativo-didático-pedagógicas, através de uma implementação de uma efetiva política no contexto da Secretaria de Educação, em seja realizada por negros e pardos que desenvolvem trabalhos isolados, mas significativos, pois assim estará expresso a sua alma e o seu “ser” e assim possibilitem afrodescendentes, brancos e amarelos reconhecer e desconstruir as configurações simbólicas construídas no processo histórico referente ao afrodescendente.

Em que se possibilite trabalhar esta temática além de uma produção de material didático, pois corremos o risco, desse material chegar na escola e ficar esquecido em alguma estante ou arquivo do professor, uma proposta educacional que invista na formação do professor-administrador-técnico, uma formação teórica/metodológica que quebre o pensamento eurocêntrico, do currículo monocultura apresentado hoje, para um currículo que reconheça o pluralismo histórico/cultural, que proporcione o diálogo entre o pluralismo étnico/racial e analise os processos de identidade, com um olhar crítico e assim respeitando o outro na práxis do cotidiano.

REFERÊNCIAS

1abdb-guiana-mapa.png?w=469&h=279. png. 2013. Altura: 279 pixels. Largura: 469 pixels. Formato PNG. Disponível em: <<https://ventosdalousofonia.files.wordpress.com/2013/10/1abdb-guiana-mapa.png?w=469&h=279>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

AMARAL, Luciano Monteiro do; NASCIMENTO, Milton Antonio do. **Produto interno bruto estadual e municipal**. 6. ed. Boa Vista: CGEES/SEPLAN, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

AARTS, Bas; BAUER, Martin W. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-63.

BASTOS, Maria Antonieta de Toledo Ribeiro. O universo do trabalho do imigrante em Itu-SP (1876/1930). **Acervo**: revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 37-52, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/253/253>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

BENTES, Nilma. Um afro-negro teorema: impossível enfrentar o racismo sem desagradar racistas. In: WERNECK, Jurema (Org.). **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola, 2010. p. 61-75.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações étnico-raciais. São Paulo: Ática, 2005.

BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010a**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003b**. 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/L10.639.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRASIL. **Lei do Ventre Livre**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496715/Lei%20do%20Ventre%20Livre%20-%201871.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 abril 2017.

3 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004b**. 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/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. [Brasília, DF, 2012b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CANAU, Vera Moreira. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., Durban, África do Sul, 2001. **Declaração e programa de ação**. [S.l.]: OAS, 2001. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies, no meio da selecção natural, ou, A luta pela existência na natureza**. Tradução de Joaquim da Mesquita Paul. Porto: Lello & Irmão, 2003.

DELEUZE, Gilles; FÉLIX, Guattari. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Coordenação de tradução: Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000. v. 1.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-39.

A DIFÍCIL tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, jan./abr. 2004.

DINIZ, Alexandre M. A.; SANTOS, Reinaldo Onofre dos. **Fluxos migratórios e formação da rede urbana de Roraima**. Caxambu, 2006. Disponível em: <www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1605/1568>. Acesso em: 25 maio 2016. Trabalho apresentado no 15º Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, 2006.

[DOAÇÃO de leite materno.jpg]. [2015]. 1 folheto, color. Disponível em: <<http://i0.wp.com/peronico.com.br/wp-content/uploads/2015/08/governomama%C3%A7o.jpg>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ENGELS, Friedrich. **Anti-dühring**. Edição Ridendo Castigat Mores. [S.l.]: eBooks Brasil.com, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/duhring.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2014.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.

FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008a.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008b. v. 1: Ensaio de interpretação sociológica.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008c. v. 2: No limiar de uma nova era.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo, Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 33).

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Tratado histórico do Rio Branco (1786).. In: FARAGE, Nádia; AMOROSO, Marta Rosa (Org.). **Relatos da fronteira amazônica no século XVIII**: documentos de Henrique João Wilckens e Alexandre Rodrigues Ferreira. São Paulo: FAPESP/NHII –USP, 1994. p. 97-134.

FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito sociológico. **Ciências Sociais UNISINOS**, São Leopoldo, v. 37, n. 158, p. 43-66, 2001.

FOLLMANN, José Ivo. Processos de identidade versus processos de alienação: algumas interrogações. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 83-90, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/325/384>>. Acesso em: 15 maio 2014.

FOLLMANN, José Ivo; PINHEIRO, Adevanir Aparecida. A categoria raça nas Ciências Sociais: revisitando alguns processos políticos, sociais e culturais na história do Brasil. **Ciências Sociais UNISINOS**, São Leopoldo, v. 49, n. 1, p. 26-29, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Aimberê. **Estudos sociais**: Roraima: Geografia e História. São Paulo: Corprint, 1998.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e história de Roraima**. Boa Vista: DLM, 2000.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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 raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília, DF: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto & branco**: o passado escravista que não passou. São Paulo: SENAC SP, 2000. (Livre pensar, 4).

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**: antologia. Tradução Carlos Diegues. Galiza: Estaleiro, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico.. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História geral da África**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 91-134. v. 5: África do século XVI ao XVIII. (História geral da África da UNESCO).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: Total da população: Roraima. Rio de Janeiro, [2011a]. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_roraima.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos sociodemográficos e análises espaciais referentes aos municípios com a existência de comunidades remanescentes de quilombos**: relatório técnico preliminar. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorioIBGE_pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Boa Vista: RR. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=140010&search=rora%7Cboa-vista>>. Acesso em: 20 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Boa Vista: RR: ensino: matrículas, docentes e rede escolar: 2012. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=140010&idtema=117&search=rora%7Cboa-vista%7Censino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 20 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Roraima: RR. Rio de Janeiro, 2016c. Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=14 >. Acesso em: 20 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: estados@**: Roraima: censo demográfico 2010: migração - amostra. Rio de Janeiro, 2016d. Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=14 >. Acesso em: 02 set. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico 2010**: Brasil. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>>. Acesso em: 20 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2013. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 1982. Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

JACCOUD, Luciana (Colab.) et al. Igualdade racial. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, DF, n. 16, p. 235-255, nov. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4387/1/bps_n.16_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

JESUS, Camila Moreira de. **Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco**. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, maio 2012. Disponível em:

<<http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **O que é afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-131.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Maros Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Org.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2009. p. 15-45.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 169-192.

MAGALHÃES, Dorval; COSTA, Dirson Félix. **Hino de Roraima**. San Francisco, 17 abr. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hino_de_Roraima>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MARINGONI, Gilberto. **História – O destino dos negros após a Abolição**. Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Ano: 8, Edição: 70, 2011, p. 34 – 42. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios070_completa.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

MARX, Karl. **O dezoito Brumário e cartas a Kugelman**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Org. José Arthur Gianotti; Trad. José Carlos Bruni et al. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-48. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. [S.l.]: Avante, 1982. Disponível em: <http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/portuguese_marx_trbalho_as_saliariado_e_capital_1849.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016. Escrito por Marx em abril de 1849.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas sociais).

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MOURA, Clóvis. **Brasil**: raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 1994.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996a. p. 79-94.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996b.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986

MUNANGA, Kabengele . **Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. Brasília, IPEA, 2003, ISSN 1415 – 4765.

PEREIRA, Mariana Cunha. Processos migratórios na fronteira Brasil-Guiana. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 209 -219, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a16v2057.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2012 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro : IBGE, 2012.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **Identidade étnico-racial e universidade**: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes, em três instituições de ensino superior no sul do País. 2011. 340 f. São Leopoldo, RS. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida; FOLLMANN, José Ivo. Negros e brancos no Brasil: três pontos de reflexão. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 269-278, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/identidade>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PIZA, Edith. **O caminho das águas**: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas. São Paulo: EDUSP : FAPESP, 1998.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 de julho de 2017.

PIZA, Edith. **Porta de vidro: entrada para branquitude**. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RECENSEAMENTO do Brazil em 1872. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, [1874?]. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

RIBEIRO, Marilene Viana; SANTOS, Juliana Cativo dos; PAIVA, Ignêz Tereza Peixoto de. A diversidade cultural no espaço escolar: superação, respeito às diferenças sociais, culturais e étnicas. **Anais FIPED**, Campina Grande, v. 1, n. 6, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_06_2014_19_52_33_idinscrito_708_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil** [1932]. 2. ed. Revisão e prefácio de Homero Pires. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935 (série V, Brasiliana, vol. IX). A primeira edição é de 1932, a terceira de 1976, a quarta de 1982 e a quinta de 1988.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desportos. Departamento da Educação Básica (DEB). Divisão de ensino Médio e Profissional (DIEMP). **Referencial curricular da rede pública estadual para o ensino médio**. Boa Vista, 2012.

ROTAPELASGUIANAS.JPG. 2014. Altura: 393 pixels. Largura: 626 pixels. Formato JPG. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-A_aUqd1xXCw/VCmW4B0z1kl/AAAAAAAAAuM/nemc2I4C9CQ/s1600/RotaPelAsGuianas.JPG>. Acesso em: 21 dez. 2015.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SINOPSE PRELIMINAR DO CENSO DEMOGRÁFICO: 1991: Roraima - Amapá. Rio de Janeiro: IBGE, v. 6, n. 4, 1991. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1991/CD_1991_sinopse_preliminar_RR_AM.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

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

SOUZA, Eliakin Rufino de; HENTSCHEKE, Edmar. **Hino do município de Boa Vista (Roraima)**. San Francisco, 28 abr. 2010. Disponível em: <[https://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_munic%C3%ADpio_de_Boa_Vista_\(Roraima\)](https://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_munic%C3%ADpio_de_Boa_Vista_(Roraima))>. Acesso em: 02 abr. 2016.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

THEODORO, Marcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, DF: IPEA, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

WARE, Vron. Introdução: O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 7-40.