

**PRESSUPOSTO TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA LIDAR COM AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.****THEORETICAL-CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR DEALING WITH
ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BRAZIL****MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL PARA ABORDAR LAS RELACIONES
ÉTNICO-RACIALES EN BRASIL**Alisson Gomes da Silva Nogueira¹**RESUMO**

O presente artigo sistematiza possibilidades de entendimento sobre as relações étnico-raciais no Brasil, tomando como a priori conceitos chave. Ele é produto da dissertação de mestrado intitulada “ENCENANDO O CURRÍCULO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TRÊS ATOS”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, com financiamento da CAPES. Partimos do pressuposto de que é imprescindível para a compreensão de qualquer campo de conhecimento, uma investigação no campo epistemológico-teórico-conceitual sob o qual operam as diversas abordagens. Por isso, problematizamos a seguinte questão: É possível construir práticas pedagógicas e curriculares que desmontem a arquitetura racista na escola básica, sem que se conheça, a fundo, conceitos básicos operados nas relações étnico-raciais no Brasil? Seguindo a natureza do trabalho bibliográfico, buscamos aqui, sistematizar possibilidades de entendimento de conceitos chave que são operados nos estudos que tratam das relações étnico-raciais no Brasil. Tomamos como referencial base de argumentação: Guimarães (2009, 2004), Rezende & Maggie (2001) e Munanga (1999, 2003). Problematicar o conceito é ponto de partida para o desenvolvimento de pesquisas que se proponham, verdadeiramente, compreender as nuances que envolvem as Relações Étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação, Relações étnico-raciais, Raça, Racismo, Mestiçagem.

ABSTRACT

This article systematizes possibilities for understanding ethnic-racial relations in Brazil, taking key concepts as an a priori foundation. It stems from the master's thesis entitled “STAGING THE CURRICULUM: ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THREE ACTS,” presented to the Graduate Program in Cultural Criticism at the State University of Bahia (UNEB), funded by CAPES. We operate on the premise—which should be obvious, but apparently isn't—that an investigation into the epistemological, theoretical, and conceptual field is essential for understanding any area of knowledge. Therefore, we challenge the following: is it even possible to build pedagogical and curricular practices that dismantle the racist architecture in basic education without a deep understanding of the core concepts governing ethnic-racial relations in Brazil? Following the nature of bibliographic research, we seek to systematize understanding of key concepts used in Brazilian racial studies. Our theoretical framework is grounded in Guimarães (2009, 2004), Rezende & Maggie (2001), and Munanga (1999, 2003). After all, problematizing a concept is the bare minimum for any research that truly intends to grasp the nuances of Ethnic-Racial Relations.

¹ Mestre em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0775-6076>, alissongsnogueira@gmail.com.

Keywords: Education, Ethnic-racial relations, Race, Racism, Miscegenation.

RESUMEN

El presente artículo sistematiza las posibilidades de comprensión de las relaciones étnico-raciales en Brasil, tomando como base a priori conceptos clave. El trabajo es producto de la tesis de maestría titulada “ESCENIFICANDO EL CURRÍCULO: RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN TRES ACTOS”, presentada al Programa de Posgrado en Crítica Cultural de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), con financiamiento de la CAPES. Partimos del presupuesto —elemental, aunque a veces ignorado— de que para comprender cualquier campo del conocimiento es imprescindible una investigación en el terreno epistemológico-teórico-conceptual. Por ello, problematizamos la siguiente cuestión: ¿Es realmente posible construir prácticas pedagógicas y curriculares que desmonten la arquitectura racista en la escuela básica sin conocer a fondo los conceptos básicos que operan en las relaciones étnico-raciales en Brasil? Siguiendo la naturaleza del trabajo bibliográfico, buscamos sistematizar las posibilidades de entendimiento de conceptos clave en los estudios raciales brasileños. Tomamos como referencia base de argumentación a Guimarães (2009, 2004), Rezende & Maggie (2001) y Munanga (1999, 2003). Problematicar el concepto es el punto de partida para cualquier investigación que pretenda, de verdad, entender las complejidades de las Relaciones Étnico-raciales.

Palabras clave: Educación, Relaciones étnico-raciales, Raza, Racismo, Mestizaje.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto da dissertação de mestrado intitulada “ENCENANDO O CURRÍCULO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TRÊS ATOS”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, com financiamento da CAPES e problematiza a seguinte questão: É possível construir práticas pedagógicas e curriculares que desmontem a arquitetura racista na escola básica, sem que se conheça a fundo conceitos básicos operados nas relações étnico-raciais no Brasil? Se vamos pensar as práticas pedagógicas antirracistas e um currículo escolar disruptivo, havemos de convir que precisamos compreender conceitos essenciais para esse desenvolvimento. Por isso, aqui, objetivamos apreender noções e conceitos que ocorrem no cotidiano vivido e analisados na estrutura social, de modo a possibilitar ações disruptivas por parte de educadoras e educadores nas escolas do país. Além disso, entendemos, ainda, que estes são conceitos que ocorrem no cotidiano de todas e todos os sujeitos sociais, por isso não se pretende desenvolver entendimento apenas entre acadêmicos, mas que seja possível conhecer e apreender tais conceitos, quem assim desejar.

Buscaremos organizar o entendimento entorno dos conceitos de Raça, Racismo, Etnia e Mestiçagem. Embora cotidianamente tratado, estes não são conceitos cujas abordagens ocorrem de maneira unívoca, mas que ainda são disputados em suas discrepâncias e ambiguidades tanto no campo epistemológico, quanto no cotidiano das vivências em sociedade. Por isso, para melhor explicitar minha compreensão dos mesmos, deixo claro que opero sobre as perspectivas teóricas de Guimarães (2009), Rezende & Maggie (2001) e Munanga (1999, 2003).

RAÇA, RACISMO E ETNIA:

Fato importante para a compreensão da raça enquanto conceito que traduz a realidade, diz respeito ao papel da linguagem na construção dele. É nesta esfera que é possível reconhecer a sua existência enquanto tal. A importância do reconhecimento, na linguagem, do conceito de raça reside no fato de que o combate às políticas racializadasⁱ, à segregação e a subalternização de grupos raciais só é possível a partir da compreensão deste conceito, bem como do entendimento de que este vem operando tanto no campo epistemológico, como no âmbito das experiências cotidianas em sociedade. Esse, ao longo de nossa história, tem funcionado como elemento orientador de práticas e discursos que definiram hierarquias, lugares e posições sociais no Brasil.

A análise proposta, portanto, afasta-se da busca por pressupostos teóricos que, até o início do século XX, definiam raça estritamente no âmbito biológico. O foco desloca-se para a dimensão das relações sociais, preterindo as trajetórias da teoria racial clássica em favor das construções teóricas das ciências sociais. Nesse sentido, a categoria de raça é apreendida como uma classificação fundamentada em uma teoria sociológica central, e não como um desdobramento de diferenciações biológicas inerentes (Guimarães, 2009).

É pertinente, para melhor construí-lo, refletir como o racismo brasileiro se manifesta, em sua experimentação cotidiana e histórica, isso devido ao fato de o conceito de raça ser constituinte do racismo. Guimarães (2009) aponta para o fato de este, à brasileira, está situado numa experiência assimilacionista, onde a discriminação e o racismo surgem da identificação, no outro, daquilo que não foi possível assimilar. Esta concepção, por sua vez, surgiu de brasileiros oriundos das regiões do país cujo

processo de imigração estrangeira foi estanque, como na Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Essa tentativa de localizar o nascimento dessa insurgente percepção do racismo e, definição da raça na experiência brasileira, está imbricada num momento histórico de transformação da nação, cujo problema da identidade nacional se colocava como fundamental na redefinição de um povo com possibilidades de ascensão. A república nacional brasileira insurgia com o problema do negro oriundo dos campos e das cidades onde as concepções de mundo vigentes não permitiam, ainda, o exercício pleno da cidadania. A presença negra era encarada, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX como um problema que precisava ser sanado.

Desse modo, com a emergência de teorias, como a gestada por Gilberto Freyre, onde a concepção de que as “raças” coexistiriam de maneira harmoniosa e pacífica, foi se construindo a Nação com a ideia de que não existiam hierarquias sociais marcadamente racializadas, afinal no Brasil vivíamos o que chamaram de *Democracia racial*.

O Brasil exportava, em 1950, num contexto de pós Segunda Guerra Mundialⁱⁱ, a imagemⁱⁱⁱ de um país cujas relações raciais eram marcadas pela cordialidade, amparada por uma lógica democrática e harmoniosa. Essa harmonia chamou a atenção da UNESCO, que propôs um programa de estudos, no Brasil, com o objetivo de compreender esse modo de coexistir pacífico. Seu objetivo era fazer do Brasil um modelo de Nação a ser seguido, buscando combater um futuro Holocausto, como o vivenciado naquele período protagonizado pelas concepções nazista e fascista, na Alemanha e Itália. Nessa perspectiva, como afirmou Rezende & Maggi (2001), intelectuais como Roger Bastide (1959), Florestan Fernandes (1959), Oracy Nogueira (1985 1998), Thales de Azevedo (1951), Luiz Aguiar Costa Pinto (1998) e Charles Wagley (1952), foram alguns dos que desenvolveram pesquisas, no âmbito deste programa de estudos da UNESCO, tentando compreender as relações raciais no Brasil. Esses estudos, por sua vez, trouxeram à tona a ambiguidade que vigorava nas relações raciais vivenciadas no país. Isso, por terem encontrado mais problemas e tensões do que, necessariamente aquilo que o Estado dispersava no imaginário social.

Embora estes autores tenham se voltado para a compreensão das relações raciais no Brasil, a partir da categoria de classe, foram importantes para o começo do

processo de desmistificação de uma concepção de país sem conflitos de ordem racial. Estes, a partir de 1950^{iv}, forjaram o que mais adiante se configuraria como um campo de Estudo voltado para a compreensão mais específica do conceito de raça, não como secundário ao elemento classe, mas como elemento estruturante da própria Nação.

Como bem apontou, Rezende & Maggi (2001)

Parece que há muitos paradigmas de raça e nação, porém dois são preferencialmente objeto das reflexões dos autores de forma mais ou menos consciente. De um lado a nação que busca na mistura a sua identidade; de outro a que, temendo a mistura, segrega e opõe (Ibid. p.16).

Embora a percepção de democracia racial estivesse pautada no âmbito teórico epistemológico, Guimarães (2009) faz questão de apontar que existe uma ligação direta entre o racismo brasileiro e uma estrutura de Estado que o “naturaliza”. Por isso não há como pensar o conceito de raça e enfrentamento ao racismo sem centrar-se no combate a “institucionalização das desigualdades de direitos individuais” (Guimarães, 2009, p. 15).

Assim, é de fundamental importância e necessidade o reconhecimento da existência da raça, não apenas no plano epistemológico, mas como um conceito que é operacionalizado no cotidiano da sociedade, sobretudo a brasileira. Sua estrutura hierárquica^v construiu e manteve privilégios a determinados grupos e setores da sociedade respaldados nas hierarquias sociais que no século XX, num contexto de construção do próprio Estado republicano, tentou-se negar em nome de uma pretensa ideia de democracia racial. Ideia esta que é rejeitada pelas vivências e práticas cotidianas dos sujeitos que continuam a combater o preconceito e as discriminações que fundamentam o racismo brasileiro.

Como nos apontou Rezende & Maggie (2001), a perspectiva racial quando atrelada aos estudos sobre a Nação, costumeiramente recai na ideia de tentativa de incentivo a miscigenação como mecanismo de destruição da marca do subalterno na identidade a ser forjada, ou no campo da segregação como meio de expurgo delas. Na experiência de construção do Estado Nação brasileiro, acabamos tendo de conviver com o primeiro, que funcionou como política de Estado e com o segundo, mas não de modo explícito, como o que ocorreu nos EUA ou na África do Sul.

Uma marca fundamental na configuração do Estado Nacional no pós-abolição, neste sentido, reside nas políticas públicas do Estado brasileiro de meados do século

XIX e primeira metade do século XX, onde demonstrou grande preocupação quanto à ocupação do mercado de trabalho nacional por imigrantes em detrimento da ocupação do mesmo pelos sujeitos negros egressos da escravidão. O país, na construção de políticas públicas, incentivava a vinda de japoneses, italianos, alemães, dentre outros, com a justificativa de que supririam as necessidades técnicas de uma Nação que buscava o seu desenvolvimento industrial. Embora a condição de chegada, acolhimento e resistência desses imigrantes fosse problemática naquele contexto, tal conjuntura não era justificada nem interpretada sob uma perspectiva racial.

Primeiro, porque a situação do negro brasileiro, egresso da escravidão foi desconsiderada pelo Estado que negligenciou a conjuntura em que se ampliou o status de cidadania desse grupo no âmbito legislativo, mas não criou uma estrutura favorável para que estes fossem incorporados à sociedade podendo exercer de forma plena sua cidadania, o que demarcou a ambiguidade do Estado ao criminalizar a escravidão e não assegurar possibilidades de exercício pleno de seus direitos aos egressos daquele sistema. O mercado de trabalho preteriu a absorção da população negra em favor do contingente imigrante. Tal fenômeno decorre das percepções raciais atribuídas ao negro, em contraste com o imigrante, cujo demarcador de alteridade restringia-se ao caráter étnico (Guimarães, 2009).

Ao nos referirmos à etnia, parto da concepção do próprio (Guimarães, 2009) ao atribuir a esta a amplitude de compreensão quando percebido como elemento central o demarcador cultural. Kabengele Munanga (2003), em conformidade com a concepção de Guimarães, mas especificando os caracteres que compõe este conceito, afirma que este se define a partir, não apenas de seus elementos culturais, mas cujas histórias e mitologias colocam os sujeitos no mesmo lugar, partilhando de um mesmo ancestral, religião ou cosmovisão e cuja localidade geográfica de residência fazem parte de um mesmo território (Munanga, 2003). Por isso, vemos que é a diferença cultural, em seu mais amplo contexto, no conceito de etnia, que o mantém como marco diferenciador entre os sujeitos e, portanto, está impregnado de possibilidades de transformações e ressignificações.

Simultaneamente, a noção de raça atribuída à população negra operava sob uma lógica de inferiorização e imutabilidade, em que a única via de superação residia na miscigenação voltada ao extermínio da presença negra. Tratava-se da ideologia do

branqueamento, que se consolidou como o cerne das políticas públicas estatais no início do século XX.

Dessa forma, o racismo, enquanto prática de diferenciação, é aqui concebido a partir da construção histórica de sujeitos que compartilham vivências coletivas, cujas características raciais são delimitadas pelo fenótipo. Portanto, tal fenômeno é analisado sob a égide da conjuntura específica da experiência brasileira. Como bem definiu Santos (1984), “O racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros”. E nesta lógica, pensando sobre a experiência brasileira, age sobre a população negra.

Dada a complexidade das relações raciais no Brasil, um problema salutar foi à forma como os cientistas sociais brasileiros trataram o racismo se utilizando como referência a experiência norte-americana. No caso do Brasil há de ser pensado a partir de sua lógica de “[...] distanciamento social e uma diferenciação aguda de status e de possibilidades econômicas, convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal” (Guimarães, 2009, p.41). Essa diferenciação racial é marcadamente ambígua, sendo o fenótipo e a cultura seus pilares constituintes. Tal configuração diverge da experiência estadunidense, na qual o elemento diferenciador repousa sobre as noções de genética e hereditariedade.

Por fim, vale aqui reforçar que os traços fenotípicos só ganham notoriedade racial ao serem atrelados a uma concepção ideológica onde, no caso racial brasileiro, reside no supremacismo branco em seu elemento étnico (devido aos elementos culturais que o envolvem) e racial (por ser atrelado intensamente a cor da pele (fenótipo)), dado o processo de branqueamento e subjugação do negro na composição de privilégios sócio raciais). Em nosso caso, “cor” funciona como “imagem figurada de raça” (Guimarães, 2009). Por isso, a fundamentação teórica adota os conceitos de raça e etnia em sua articulação conjunta — a categoria étnico-racial. Esta é empregada como conceito-chave para orientar uma perspectiva analítica que compreende tais dimensões como complementares e indissociáveis na dinâmica da sociedade brasileira. Tais categorias não são analisadas de forma isolada, mas como operações concomitantes na arquitetura do Estado brasileiro e de suas estratificações sociais. Diferentemente do modelo estadunidense, pautado essencialmente na origem genética, a dinâmica nacional articula o componente cultural ao fenotípico. Esse marcador, derivado da matriz africana, cristaliza-se em subjetividades que reproduzem e reencenam, na contemporaneidade, a

lógica de subalternização imposta à população negra.^{vi}. Como bem inferiu Munanga (2003),

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2003, p.08).

Nesse sentido, a categoria de raça — embora objeto de intensas disputas e múltiplas acepções — é aqui articulada à noção de etnia. Sob essa ótica, o racismo é compreendido como uma ideologia materializada em práticas discriminatórias que estruturam a sociabilidade. Tal amálgama conceitual permite analisar a especificidade das relações étnico-raciais brasileiras, fundamentando-se na premissa de que as assimetrias de oportunidade e de tratamento são reiteradas na dinâmica social vigente.

MESTIÇAGEM:

Subjacente às categorias de raça, racismo e etnia, a noção de mestiçagem emerge como um desdobramento analítico fundamental. Esta é compreendida como o produto de pressupostos ideológicos formulados, primordialmente, para apreender as nuances resultantes do entrelaçamento étnico e cultural dos povos formadores de diversas civilizações, sem que tal fenômeno fosse, em sua gênese, restrito a uma perspectiva estritamente racial.

Ainda que um conceito elaborado a partir de seu viés biológico, assim como o de raça, a noção de mestiçagem o extrapola e passa a vigorar no âmbito social. Como bem nos apontou Munanga,

[...] a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias (Munanga, 1999, p18).

Nessa perspectiva, fundamentada em Munanga (1999), a mestiçagem é concebida como uma percepção que, embora originada no cruzamento entre sujeitos distintos, transpassa o determinismo biológico para estruturar relações sociais,

psicológicas, econômicas e político-ideológicas. No contexto brasileiro, tal conceito foi mobilizado para designar o grupo de sujeitos cujas marcas de negritude e branquitude coexistiam; contudo, ao fundirem-se em um corpo híbrido, a inclinação social e o projeto de integração tendiam sistematicamente ao apagamento daquilo que se pretendia expurgar da identidade negra (Munanga, 1999).

Cabe pontuar e situar a mestiçagem como o pilar de uma política de Estado articulada no Brasil entre meados dos séculos XIX e XX. Tal ideologia fundamentava-se no projeto de 'embranquecimento' da população negro-brasileira, sob a premissa de que o elemento racial negro constituiria o fator determinante do atraso civilizatório do país. Por isso a solução encontrada pelo Estado Nacional, amparado pelas teorias científicas vigentes no período, foi incentivar a mestiçagem. O “branqueamento” fracassou em seu objetivo, no entanto suas marcas construíram e mantiveram as hierarquias fundamentadas no supremacismo branco. Não fracassou, porém, sem deixar suas impressões nas identidades de negras e negros e mestiças e mestiços brasileiros.

Historicamente, tal projeto corroborou para a manutenção e o reforço das hierarquias sociais, uma vez que essas noções teórico-conceituais estavam intrinsecamente ligadas à construção de uma identidade nacional, considerada imperativa no âmago do projeto republicano. (Schwarcz, 1993). Eram as *neuroses*, de que nos fala Fanon, em *Pele negra, Máscaras brancas*, ocupando não apenas o imaginário, mas a realidade de muitas e muitos, negras e negros, no Brasil. A inserção e a ascensão social do 'mestiço' eram condicionadas à sua capacidade de mimetizar padrões de branquitude, usufruindo de uma pretensa vantagem competitiva frente aos negros de pele retinta no imaginário social vigente. (Fanon, 2008).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO.

Diante dos pressupostos teóricos apresentados, torna-se necessário compreender de que maneira tais conceitos são operados no cotidiano e como o Movimento Negro — organizado ou não — construiu mecanismos de subversão e ocupação das estratégias racistas, sobretudo na educação. A questão central é que a compreensão teórica ganha contornos dramáticos quando confrontada com a realidade das instituições de ensino. Se, por um lado, o Movimento Negro logrou êxito em institucionalizar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana via Lei 10.639/03, por outro, a prática pedagógica muitas vezes revela o que se denomina como uma "encenação do currículo" (Nogueira, 2018).

Em observações realizadas no cotidiano do Centro Educacional Cruzalmeno — lócus da pesquisa em Cruz das Almas-BA (NOGUEIRA, 2018) —, nota-se, por exemplo, que a temática racial é frequentemente confinada a eventos isolados, como o "Dia da Consciência Negra", carecendo de uma integração real ao plano de curso das disciplinas. Essa prática fragmentada demonstra que a compreensão teórica de categorias como "raça" e "racismo" ainda não transbordou para a práxis pedagógica, mantendo o currículo sob a égide de uma "arquitetura do silêncio" que evita o conflito direto com as hierarquias raciais estabelecidas.

Um exemplo dessa ausência de diálogo materializou-se ao propor palavras soltas como "África" em sala de aula: a reação imediata dos alunos foi apontar para o colega de pele mais retinta, isolando-o como o único representante daquela identidade, mesmo em um ambiente de maioria negra. Além disso, o estudo revelou que os estudantes mantinham uma visão estigmatizada do continente africano, definido apenas como um "país pobre". Tal percepção evidencia a falha do currículo em apresentar a complexidade e a riqueza das civilizações africanas, lacuna esta que reverbera nas práticas docentes.

Nesse sentido, compreende-se que o currículo escolar afeta a identidade étnico-racial dos alunos por constituir-se como lugar de poder e território de disputa, contribuindo diretamente para a construção das subjetividades. O impacto do silenciamento e das representações eurocêntricas — quando o currículo omite a História da África ou a apresenta sob um viés folclórico e de subalternidade — gera uma crise de referências para os estudantes negros, dificultando o reconhecimento de si (Nogueira, 2018). Por conseguinte, questiona-se como as práticas escolares permanecem dissociadas das ações diretas dos movimentos negros ao longo da história, cujo protagonismo e formas de insurgência promovem outros saberes acerca de si.

Partindo dessa ideia, vale pontuar que:

Estudos sobre Luiz Gama, Antônio Pereira Rebouças, André Rebouças, José do Patrocínio e sobre os professores negros Prettextato dos Passos, Philippe Alberto, Hemetério dos Santos tem apontado para a participação significativa da população negra no mundo letrado, até mesmo em posições de liderança (Fonseca, 2002; Barros, 2005; Wissenbach, 2002 apud Fpnseca et. Al. 2016).

Essas investigações indicam uma nova configuração do contexto em que se pensava a população negra como passiva ou estanque na construção do Estado brasileiro. Do mesmo modo, colocam na ordem do dia os agenciamentos criados para que a ascensão social ocorresse de maneira coletiva, e não amparada em lógicas meritocráticas. Tais sujeitos, ao ocuparem lugares de poder, criaram estratégias para possibilitar a outros indivíduos negros — escravizados ou não — ferramentas que auxiliassem em seus processos de ascensão.

André Rebolças, por exemplo, foi um desses sujeitos. Deixou o Brasil junto com a família real quando ocorreu a Proclamação da República, no entanto em sua trajetória deixou marcas que nos permite identificar que o contexto em que se constituía a resistência negra, escrava ou não, no fim do século XIX amparava-se nos agenciamentos e na possibilidade de construção de ferramentas para que os outros negros da sociedade pudessem alcançar lugares de destaque como, corriqueiramente, os brancos costumavam alcançar. Nesta perspectiva, demarcou em sua trajetória a educação como elemento fundamental na reconfiguração do Estado brasileiro de modo a promover possibilidades de equidade social entre negros e brancos. Segundo Schueler (In Fonseca 2016), ao referir-se a Rebolças

A educação, em vários de seus textos, surgiu como uma das reformas sociais mais urgentes para a sociedade e Império brasileiro. Na obra *Agricultura Nacional Estudos Econômicos: propaganda abolicionista e democrática*, há a defesa explícita da ideia de que o progresso do país só seria possível com um pesado investimento em instrução pública, teórica e prática, a fim de estimular o trabalho, o cultivo da terra, aperfeiçoar o trabalhador nacional, visando também o seu próprio bem-estar. Como um espelho de sua própria trajetória, André Rebouças atribuía à educação o poder de construir, para os negros, escravos e libertos, um projeto de elevação intelectual, moral e cultural. Segundo ele, “o alfa de toda reforma é a educação”, pois o ensino configurava-se num dos principais mecanismos de ascensão social (REBOUÇAS, 1988, Apud Fonseca et. Al. 2016, p. 198-199).

Essa atuação política, muitas vezes invisibilizada pela historiografia tradicional, demonstra que a universalização da educação era uma pauta central da população negra desde o regime imperial. Tais exemplos, que incluem as trajetórias de Manoel Querino e José do Patrocínio, desconstróem o mito de que a intelectualidade seria inerente à branquitude, posicionando a educação como prioridade estratégica para a inclusão e o reconhecimento étnico-racial no Brasil. O projeto de nação concebido por Rebolças foi desconsiderado e apenas no fim da primeira metade do século XX vimos a universalização da educação, com ressalvas a serem feitas, ocupar o cenário político brasileiro como projeto de Estado (Fonseca, 2016).

Esses exemplos, e tantos outros, são fundamentais para que possamos desconstruir a ideia de que quando se trata de educação a população negra é alheia e não demonstra interesse, como se a intelectualidade fosse inerente ao branco. Pelo contrário, o que os fatos e experiências demonstram é que a educação ocupa lugar prioritário na reorganização do Estado brasileiro para a inclusão e reconhecimento da população negra, e o mais interessante é que essa ideia está na trajetória e política empreendida pelos próprios sujeitos negros (Fonseca et. Al 2016, p.305).

A luta por instrução persistiu nas primeiras décadas da República. Diante da exclusão nos espaços formais, as organizações negras criaram estratégias próprias, como a fundação de escolas voltadas especificamente para "pessoas de cor". Embora muitas dessas iniciativas tenham tido curta duração devido à precariedade de recursos e falta de apoio estatal, elas refletiam o acúmulo de experiência organizativa de associações que exaltavam a educação e a moral como vias de reconhecimento social. Fonseca et. Al. (2016), afirmam que

As tentativas da população negra de criar escolas após a Abolição nem sempre foram exitosas, em virtude de vários fatores: falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc. O resultado é que muitas escolas funcionaram durante pouco tempo (Fonseca et. Al 2016, p.333-334).

Cabe pontuar que havia uma gama muito grande de associações que haviam se formado ou se reestruturado nas primeiras décadas do século XX. Partindo das concepções de Antônio Risério em “A utopia brasileira e os movimentos negros”, há menção ao fato de que essas associações exaltavam a educação, a moral e o comportamento como elementos fundamentais no processo de ascendência do negro e de reconhecimentos destes na sociedade. No entanto, dado o momento em que padrões morais, estéticos e de comportamento foram erigidos a partir de concepções de civilidade brancas, todos os elementos de “mobilidade” faziam referências a essas ideias de “branqueamento” dos comportamentos (Risério, 2012).

O branqueamento, assim, ocupava não apenas as conjecturas de reformulação do Estado em sua característica fenotípica de povo, mas nos traços culturais que o marcavam (Ibid, p.360). É nesse cenário que surgiu a Frente Negra Brasileira (1931), cujas proposições visavam à efetivação da cidadania ao povo negro brasileiro.

A Frente Negra Brasileira foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, calcularam-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos

e literários, além de 12 cordões carnavalescos (Domingues Apud Fonseca et. Al. 2016, p. 335)

Significativa é a ideia que ao se fazer instruído o sujeito negro também se politizasse, visto que as noções de direito e cidadania em voga não chegavam até a maior parte dos sujeitos negros, o que requeria da população participação ativa e consciente a fim de construir seu espaço na sociedade de maneira muito diferente daquela já pensada até então pelo Estado. Na perspectiva da Frente Negra Brasileira (FNB)^{vii}, que foi extinta em 1937, quando da deflagração do “Estado Novo”, primeira ditadura vivenciada no Estado Republicano brasileiro,

A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. Os negros deviam estudar, afirmava José Bueno Feliciano, “a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos respeitar” (*A VOZ DA RAÇA*, 24/06/1933, p. 4 apud Fonseca et. Al. 2016, p.335).

A década de 1930 trazia consigo o novo, a reorganização do Estado em sua característica política, e o reflexo dessa disputa em suas configurações sociais. Suas contradições eram expostas no campo epistemológico bem como na emergência de organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB), que surpreendia pela quantidade de filiados. Como bem deixou claro Risério,

A década de 1930 foi um momento especial na história das nossas relações raciais. Não houve campo de pensar e do fazer brasileiros, naquela década, no qual não tenha afluído a questão socioantropolítica. Foi a época da projeção do candomblé e da formação do umbandismo. Da explosão revolucionária de *Casa-Grande & Senzala*, obra-prima do modernismo brasileiro, detonando mitos de superioridade racial no momento mesmo da ascensão do nazismo (Risério 2012, p.361)

Mas, o fato é que mesmo sob o jugo dessas transformações no Estado, em todos os seus aspectos (políticos, sociais, culturais), vale perguntar-nos: aquilo que almejavam esses sujeitos negros no início da República brasileira virou pauta ou entrou efetivamente para a agenda nacional de modo a promoverem e implementarem políticas públicas que abarcassem e inserissem a população negra nessa estrutura cidadã e participativa? Bem, a resposta é simples e factual. Em 1944, Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro. Em 1945, em São Paulo, foi fundada a Associação do Negro Brasileiro, onde foi organizado o Comitê Democrático Afro-brasileiro com fins de combate à discriminação racial. Em 1950, no Rio de Janeiro, a lei Afonso Arinos (Lei 1390/51 de 3 de julho de 1951) foi aprovada, e criminalizava a discriminação de raça, cor e religião. Neste mesmo ano foi fundado o

Conselho nacional de Mulheres Negras. Em 1974, foi fundado o bloco afro Ilê Ayê, na Bahia, e em São Paulo ocorreu a Semana do Negro na Arte e na Cultura. Em 1976, na Bahia, ocorreu a supressão da exigência de registro policial para o funcionamento dos templos de matriz africana, fruto de grande mobilização popular. Em 1977, surgiu o MNU, Movimento Negro Unificado. Em 1979, o quesito cor foi incluído no recenseamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), graças a pressões ocorridas no âmbito civil e acadêmico. Em 1998, na UNB (Universidade de Brasília) foi criado o sistema de cotas, a partir do “caso Ari”^{viii}. Em 2002, A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a implementar o critério racial na seleção, e logo depois foi seguida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que incrementou critérios sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a trajetória histórica aqui delineada revela que a institucionalização de marcos legais, como a Lei 10.639/03, não é um ponto de chegada, mas um desdobramento de séculos de insurgência e agenciamento político da população negra no campo educacional. Entretanto, o contraste entre essa robusta herança de luta e a realidade observada no chão da escola é flagrante. Enquanto o Movimento Negro construiu saberes e exigiu a presença de novos referenciais, as práticas escolares recentes ainda operam sob uma "arquitetura do silêncio" que confina a temática racial ao campo do folclore e do evento isolado. Essa "encenação do currículo" (Nogueira, 2018) evita o conflito direto com as hierarquias raciais e resulta em uma crise de referências para os estudantes, que continuam a ver sua identidade subalternizada ou vinculada a estigmas de pobreza e exclusão. Portanto, a superação do racismo estrutural na educação básica exige que a práxis pedagógica transcenda o cumprimento burocrático da lei e recupere o protagonismo político dos sujeitos negros, transformando o currículo e as práticas educativas em um espaço efetivo de reexistência e equidade.

Esses são apenas alguns dos movimentos e das ações que ocuparam a trajetória política e de reivindicação da população negra dentro do cenário nacional brasileiro ao longo do século XX. E a existência desses, e de tantos outros movimentos, demarca a insistência e permanência da pauta antirracista, antidiscriminação, na sociedade

brasileira que ainda caminha para a real promoção da equidade social e racial. A necessidade de existência desses movimentos por si responde a meu questionamento anterior. E eles não finalizaram em 1998.

Só na primeira década do século XXI o Estado brasileiro tomou para si, como projeto de Nação, as questões próprias dos movimentos negros, promovendo o diálogo com as entidades governamentais e não governamentais que promovem esta discussão. E só no ano de 2003 a lei 10639/03 foi promulgada como marco que reformulou o texto da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tornando obrigatório nas escolas da rede básica de ensino o trabalho com a história da África e da cultura afro-brasileira.

Obviamente que essa conquista, institucionalmente falando, não se origina e finda nela mesma. Ela é o fruto dos embates ocorridos em todo o século XX, onde os sujeitos negros, organizados ou não, insurgiam contra o Estado, institucionalmente ou não, buscando se fazer representar no projeto de nação que insistia em negar a sua existência.

Foi em 9 de janeiro de 2003, quando promulgada a lei 10.639, que alterou a lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e africana”. Onde a partir da obrigatoriedade dessa temática, propôs a legislação, o conteúdo programático a ser ministrado de maneira inter e transdisciplinar, sendo de responsabilidade de todo o currículo escolar, pondo em destaque as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, que estariam responsáveis por dar atenção especial à mesma^{ix}. A lei em vigor desde 2003, segundo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, compõe uma série de políticas públicas que objetivavam, segundo o próprio documento,

[...] combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL 2004, 10).

Objetivando a promoção da igualdade e democracia, de fato, as diretrizes trazem em seu parecer o que significa esta política de reparação, bem como a necessidade de enfrentamento em conjunto, para que de fato construamos uma sociedade pautada nos princípios constitucionais. Para isso, no âmbito da Educação, as diretrizes Curriculares apontam para alguns princípios que devem reger a prática docente, além de direcionamentos quanto à reformulação curricular que as Redes de Ensino básico devem se submeter. Quanto a seus princípios elenca a construção de: 1) Consciência política e histórica da diversidade, 2) Fortalecimento de identidades e de direitos, 3) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Os princípios e seus consequentes desdobramentos “[...] mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais^{xv}” (Ibid. p.20).

Em 2009, como documento que desse suporte às Diretrizes curriculares, o MEC (Ministério da Educação) publicou o Plano nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana^{xi}, no intuito de “fortalecer e institucionalizar” as orientações de que trata os outros documentos. Este, por sua natureza, pormenoriza as ações que devem ser seguidas pelas instituições de ensino, bem como pelos profissionais da educação para que a lei seja aplicada de maneira eficiente. Aponta, assim, o papel de cada sistema de ensino, bem como suas atribuições no tocante à aplicação da Lei 10.639/03, as atribuições dos conselhos municipais, estaduais e federais de educação, além de como as escolas básicas e superiores devem fazer cumprir a lei (Nogueira 2016, p. 583-591).

Diante da trajetória apresentada, me surgiu a seguinte questão: Quando se fala do combate ao racismo e a discriminação racial, a história é reveladora de que a população negra brasileira sempre esteve em luta, o que demarca a falta de políticas públicas que transcendessem à mitológica democracia racial, mas a fizesse prática e vivência. Mas será que ao tomar corpo institucional com lugares representativos no aparelho de Estado, e com a criação de políticas públicas no âmbito educacional, esse combate ao racismo e a discriminação, bem como a inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares, com vias de representação, pôde ser efetivado em sua prática? Essa é uma questão que permanece e que nos faz insurgir, ainda, buscando estratégias de superação do racismo. Conhecimento é poder, e, agora, de posse de

conceitos chave para compreensão do racismo e das relações étnico-raciais em nossa sociedade, o que vamos fazer?

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: 34, 2009

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EDUFF, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2018.

NOGUEIRA, Alisson Gomes da Silva. **Encenando o currículo: relações étnico-raciais em três atos.** Alagoinhas, 2018. 177f. il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Mestrado em Crítica Cultural.

NOGUEIRA, Alisson G. S. “TRAJETÓRIAS DESCONEXAS DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA ESCOLA”. In: GOMES, Carlos Magno et al. (org.). **Imaginários literários e culturais.** Aracaju: Criação, 2016. p. 583-591.

REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne. “Raça como retórica: A construção da diferença”. In: REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne. **Raça como retórica: A construção da diferença.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RISÉRIO, Antônio. **A utopia brasileira e os movimentos negros.** São Paulo: Ed. 34, 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo?** São Paulo: Abril cultural: Brasiliense, 1984.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

*Submetido em: 27/08/2025**Aceito em: 27/02/2026*

ⁱ Como racializadas compreendo o campo epistemológico e político que está amparado na manutenção de concepções teóricas e políticas públicas que tomam como centro, padrão e referência elementos brancos e europeus, oriundos de concepções gestadas entre os séculos XVI e XIX.

ⁱⁱ Vale ressaltar que na Segunda Guerra mundial as tensões foram justificadas por uma concepção de supremacia racial. O Arianismo propagado por Hitler foi o ápice, no século XX, de uma ideologia racializada materializada na perseguição e assassinato em massa de vários sujeitos que não compunham a “raça” compreendida como Ariana, pura.

ⁱⁱⁱ Cabe pontuar ainda que essa imagem exportada a que me refiro é justamente aquela forjada nos estudos de Gilberto Freyre, descritas aqui no parágrafo anterior.

^{iv} Obviamente que estes estudos não seguiram sozinhos na reorientação e ressignificação dos Estudos das Relações Raciais no Brasil. Mais adiante, no próximo tópico, perceberemos que neste mesmo período uma série de movimentos ocorreram no Brasil evocando políticas públicas que dessem conta de sanar os problemas que recaiam sobre a população negro-brasileira.

^v Mais sobre as hierarquias sociais construídas no Brasil ver Damatta (1997).

^{vi} Ao trabalhar o conceito de raça e etnia como correlatos compreendo que, embora no primeiro momento a etnia pudesse ser percebida em seu caráter cultural como central e perpassado pela possibilidade de ascensão (no caso dos imigrantes europeus), ao observar o emprego do mesmo no que se refere à diversidade étnica dos descendentes de Africanos as hierarquias sociais permanecem sem grandes possibilidades de ascensão. Neste sentido quando se trata de elementos culturais advindos de África, cuja marca fenotípica de seus povos é a negra, as hierarquias permanecem.

^{vii} Agremiação que existiu no Brasil entre 1931 e 1937 e que mobilizou milhares de negros e negras para lutarem por seus direitos no Brasil.

^{viii} Bem, essa cronologia está disponível em <http://www.palmares.gov.br/archives/9513>, acessado em 14/04/2018. Não foi objetivo adentrar aos contextos inerentes a cada fato, visto que me distanciaria da proposta desta pesquisa. É apenas a existência do fato que me auxilia na compreensão do processo de luta e resistência negra em todo o século XX.

^{ix} Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 de abr. 2016.

^x BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC; SECAD; SEPPIR; INEO, 2005. P. 20.

^{xi} BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2009. Disponível em: www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2016.