

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

LUCIANE SIMÕES DE ABREU

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA
ESTUDANTE NEGRA**

MARÍLIA

2009

LUCIANE SIMÕES DE ABREU

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA
ESTUDANTE NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais (Área de Concentração: Antropologia).

Orientadora: Prof^o. Dra. Cláude Lepine

MARÍLIA

2009

Abreu, Luciane Simões de.

A162 Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra / Luciane Simões de Abreu. – Marília, 2009.

86 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 83- 86

Orientador: Profa. Dra. Cláude Lepine

1. Lei 10.639/03. 2. Discriminação em educação - Brasil. 3. Racismo.

4. Estudante negra. 5. Práticas pedagógicas. I. Autor. II. Título.

CDD 379.260981

LUCIANE SIMÕES DE ABREU

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA
ESTUDANTE NEGRA**

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a):.....

Prof. Dr. Cláude Lepine

2º Examinador:.....

Prof. Dr. Mauro Leonel

3º Examinador:.....

Prof. Sebastião de Souza Lemes

Suplentes:.....

1) Prof. Edemir de Carvalho

2) Prof. Marcos Alvarez (USP)

**Este trabalho eu dedico à
minha Mãe, que me ensinou que
as pedras no caminho não seriam
suficientes para deter minha
caminhada.**

Agradecimentos

Primeiramente a Claude, pela dedicação com a qual sempre orientou minha pesquisa, que fora mais que uma orientadora, uma segunda mãe, meu eterno carinho.

À Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, instituição *sine qua non*

ao meu desenvolvimento pessoal e científico.

A todos os docentes desta unidade universitária, pela instrução, aos funcionários pelo serviço prestado.

Aos meus irmãos, em especial a Simone, maior incentivadora, nunca esquecerei sua orientação.

Aos meus amigos que sempre terão meu carinho.

A todos que direta ou indiretamente auxiliaram a consecução deste feito.

Obrigado a Todos!!!

RESUMO

A mulher negra, desde sua mais tenra idade, é amplamente discriminada em nossa sociedade, onde se depara com entraves em qualquer âmbito das relações sociais. Como pontuam alguns teóricos, ela se defronta inicialmente no ambiente escolar com tais entraves. Nesse sentido, considerando a escola como formadora de personalidades e o período escolar do 3º ao 4º ciclo do ensino fundamental, como o momento no qual o contato com o mundo da leitura e escrita já deve estar constituído e sobretudo por estarem adentrando a fase da pré-adolescência, verificamos se as práticas pedagógicas desse nível de ensino contribuem de modo afirmativo para a formação da identidade da estudante negra. Averiguamos, contudo o fazer pedagógico dos docentes, que nesse nível de ensino lecionam, quanto à aplicação do que fora sancionado pela Lei 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP 003/2003, (que foi em março de 2008 alterada pela Lei 11.645, com a inclusão da temática indígena) que visam obter sobretudo, uma educação para a igualdade das diferenças étnico-raciais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, preconceito racial, discriminação, práticas pedagógicas, estudante negra, identidade

Abstract:

The Black woman, since his early age, is widely discriminated in our society, where woman faces obstacles in any Field of social relations. As punctuated by some authors, she faces barriers in the school environment. In this sense, considering the school as a former of personalities and the 3 of the 4 th cycle of basic education, as the moment in wich the contact with the world of reading and writing should already be set up and especially for being entering the stage of pre-adolescence, it has verified if teaching this level of education in order to contribute to the formation of the black student identity. We investigate, but the teacher's work, that teaching at this level of education, on the application of wich was sanctioned by Law 10639/03 and Opinion CNE/CP 003/2003, (wich was in March 2008 amended by Law 11645, with the inclusion of indigenous issues) which aim to get above all an education for equality of the ethnic-racial differences.

KEYWORDS: LAW 10.639/03, RACIAL PREJUDICE, RACIAL DISCRIMINATION, PEDAGOGICAL PRATICE, BLACK STUDENT, IDENTITY.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I: PESQUISA NA ESCOLA EE. PROFº ISALTINO DE ALMEIDA.....	14
CAPÍTULO II: RACISMO, BRANQUEAMENTO E EXCLUSÃO.....	39
CAPÍTULO III: REALIDADE ESCOLAR, RACISMO E IMAGINÁRIO SOCIAL.....	53
3.1 LEI 10.639/03, Parecer CNE/CP/003/03 (alterada recentemente pela Lei 11.645) e sua aplicação no ensino brasileiro.....	55
3.2 Lei e Formação docente.....	59
3.3 A educação à serviço da elite.....	62
3.4 Lei10.639/03 entre o mito e a realidade:.....	66
CAPÍTULO IV: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESTUDANTE NEGRA	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela questão da aplicação da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que manda incluir no ensino público temas relacionados ao negro brasileiro, a sua história, a sua condição sócio-econômica, a sua cultura, advém do meu questionar das relações raciais em nosso país.

Sabemos que a questão racial brasileira ainda não está resolvida. As estatísticas divulgadas por Soares (1997) mostram que as condições de vida da maioria da população negra, sobretudo no caso das mulheres, continuam inferiores às da população branca no que diz respeito ao nível de escolaridade, de emprego e salário, saúde, esperança de vida, apesar do desenvolvimento econômico alcançado pelo país nas últimas décadas.

A escola, que deveria fornecer às crianças e jovens uma formação para a cidadania e para a aceitação das diferenças, não consegue desempenhar a contento sua missão. Educadores com sobrecarga de aulas, frequentemente mal preparados, salas cheias, muitas vezes instalações precárias, crianças com dificuldades de apreensão e assimilação dos conteúdos apresentados, métodos pedagógicos e material didático inadequados, fazem da escola um ambiente onde reina a violência e a falta de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Será que nesse contexto o preconceito racial não continua se manifestando e reproduzindo? Será que as aulas de história continuam transmitindo a imagem do negro escravizado e maltratado e mostrando o negro em papéis subalternos? Será que se fala alguma coisa, como manda a lei, sobre as civilizações africanas de onde provinham esses escravos, sobre os conhecimentos, as artes, as técnicas que eles trouxeram com eles?

O governo Fernando Henrique Cardoso admitiu que o Brasil não era uma democracia racial, que existia discriminação racial em nosso país e reconheceu a necessidade de se adotar políticas públicas visando reparar esta situação. Surgiu assim a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelecia 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”. Sob o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a lei 10.369 de 9 de janeiro de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade na rede de ensino público do país, da inclusão de temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em março de 2008, finalmente, esta lei foi alterada pela lei 11.645 que estendeu esta obrigatoriedade ao ensino da temática indígena e também no ensino particular.

Trata-se de uma conquista do movimento negro e de um momento extremamente importante da história do Brasil em que o país, mais de um século depois da Abolição da escravidão, resolveu enfim desmascarar o preconceito dissimulado, proibir as manifestações racistas, liquidar as seqüelas de 400 anos de tráfico e de escravidão negra.

A lei deveria contribuir - junto com outras políticas afirmativas - para mudar este cenário de desigualdade racial, valorizar o negro, recompor sua auto-estima, reduzir o preconceito racial e a discriminação, permitindo o desenvolvimento de uma verdadeira democracia racial. A aplicação da referida lei deveria contribuir para a formação de valores, de posturas e atitudes que eduquem estudantes orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, de maneira que os descendentes de africanos, indígenas, europeus, asiáticos, possam interagir na construção de uma sociedade democrática, com igualdade de direitos, e que possam reconhecer-se na cultura nacional e expressarem suas visões próprias do mundo.

Porém, após seis anos de vigência, desconhecemos a realização de amplas pesquisas sobre seu impacto na área da educação. Considerando que o ambiente escolar deve ser o *lócus* da produção do saber responsável pela formação da personalidade de indivíduos conscientes, livres de preconceitos, abertos à diversidade cultural e étnica, resolvemos investigar como se dá na prática esse processo educativo.

A presente pesquisa, portanto, tem como objetivos, investigar como está sendo aplicada a obrigatoriedade da inclusão, no ensino fundamental e médio, de temáticas visando construir uma nova imagem da população negra, investigar se, ao concluir os quatro anos de estudo no ensino fundamental, os estudantes apresentam-se abertos à diversidade étnica, ou se revelam em suas práticas o preconceito racial e atitudes discriminatórias, verificar se a escola contribui de modo positivo nesse processo, e, finalmente, investigar como está sendo construída a identidade das estudantes negras, já que a falta de confiança em si e sentimentos de inferioridade contribuem para dificultar a inserção social.

O trabalho foi realizado numa escola pública da cidade de Marília, no estado de São Paulo, a escola Prof. Isaltino de Almeida, que se localiza no bairro Aeroporto, um bairro de classe média, junto a professores e alunos do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental. Infelizmente não tivemos tempo nem condições de estender a pesquisa a outras escolas para fins comparativos.

Procuramos observar como operam as relações professor/aluno, aluno/aluno, e verificar se as práticas pedagógicas atendem ao que foi promulgado pela Lei 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP003/03, que visam, sobretudo obter uma educação para a igualdade nas relações étnico-raciais.

Resolvemos trabalhar apenas com as meninas, já que a mulher negra é a maior vítima do preconceito racial e da discriminação, sofrendo desde cedo os efeitos da intersecção da desigualdade de gênero, de raça e cor, e não raro também do nível sócio-econômico, uma vez que grande parcela da população negra feminina encontra-se nas classes sociais menos favorecidas. Essas estudantes negras de hoje serão as mulheres negras de amanhã, trazendo consigo todos os estigmas que sofreram desde a infância. Procuraremos perceber qual a visão de si e do mundo essas meninas estão construindo numa sociedade que tenta inculcar em seus membros a crença numa falsa democracia racial, e que supervaloriza padrões de beleza europeus. Será que a ação pedagógica é capaz de fornecer elementos para a libertação dos preconceitos, contribuindo assim para a formação de uma identidade afirmativa da estudante negra?

De acordo com Santos, (1983, p.18) a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio (aliás o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Assim sendo fui buscar inicialmente, em bases históricas, explicações para a atual situação da mulher negra. Após o levantamento da bibliografia, leitura e análise bibliográfica referente à temática escolhida, iniciei a pesquisa empírica. Primeiramente escolhi como objeto os educadores do nível de ensino citado. Foram entrevistados cinco educadores da escola. Construímos um questionário; no entanto, sua aplicação deu-se em forma de diálogo de modo que esses docentes pudessem ficar à vontade, livres para se expressar. Procuramos investigar se as práticas pedagógicas na escola contribuem de modo afirmativo para a formação da identidade das alunas negras.

Em um segundo momento, coletamos dados qualitativos através de conversas informais com doze alunas, negras e brancas. Posteriormente conversei apenas com as meninas negras de

todas as turmas do 3º ao 4º ciclo, porque acredito que quando elas se encontram entre si, elas ficam mais à vontade para falar. .

Selecionei as meninas deste nível de ensino, pois estas séries correspondem ao momento no qual o contato com a leitura e com o mundo da escrita já deve estar constituído, e ao período no qual as estudantes iniciam a fase da pré-adolescência. Optei por esse nível de ensino, também, pois é no início da fase da pré-adolescência que os conflitos pessoais, a questão identitária são postas em cheque. Assim, procurei compreender como se dá esse processo de formação identitária da estudante negra.

O método utilizado foi a pesquisa empírica, qualitativa. Como já foi dito, utilizei entrevistas não estruturadas, questionários que serviram de roteiro para conversas informais, além da observação das salas de aula. Estou ciente, portanto, que este é um trabalho de interpretação do discurso das pessoas. Logo, tudo isso consiste tão somente em interpretação das interpretações dos sujeitos envolvidos na pesquisa: as estudantes, os educadores, a pesquisadora.

Como suporte metodológico utilizei o quadro conceitual elaborado pelos seguintes autores: Kabengele Munanga (1996, 1999, 2003) que discute políticas afirmativas e o conceito de democracia pluriétnica e pluricultural, Eliane Cavalleiro (2001) que analisa as manifestações do preconceito na escola, Gislene Aparecida dos Santos (2002) que reconstrói a construção do racismo no pensamento ocidental, Neusa Santos Souza (2001) que analisa o impacto do preconceito sobre a subjetividade da mulher negra, Nilma Lino Gomes (2005) que estuda a prática educativa dos professores, Florestan Fernandes (1972) que produziu na segunda metade do século passado análises fundamentais sobre a situação sócio-econômica do negro na época e sobre as manifestações do preconceito racial na sociedade brasileira, Rosangela P. Brito (1997) que analisa a tripla discriminação que incide sobre a mulher negra, Oracy Nogueira (1985) que descreve as particularidades do preconceito racial brasileiro. Estes autores forneceram as perspectivas e os principais conceitos que fundamentam nosso trabalho.

No capítulo I. “A pesquisa na Escola E.E Profº Isaltino de Almeida”, farei um relato dos primeiros contatos com a escola, do percurso para conseguir uma autorização para aplicar a minha pesquisa; descreverei os dados coletados, (estando alicerçada, apoiada com os dados gerais da pesquisa bibliográfica) que analisarei a seguir.

No capítulo II. “Racismo, Branqueamento e Exclusão”, apresentarei um breve percurso das idéias que construíram no imaginário social a idéia de inferioridade do negro e de sua relação com a reprodução da desigualdade racial, e do desejo interiorizado do branqueamento.

No capítulo III. “Realidade Escolar, Racismo e Imaginário Social”, abordarei a questão das manifestações do preconceito racial na instituição escolar, da maneira pela qual ele opera, é internalizado e reproduzido no imaginário de nossas crianças e adolescentes, entendendo que a exclusão escolar é o início da exclusão social do negro. Farei também a verificação da aplicação da lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/2003 no interior da escola.

No capítulo IV, “A formação da identidade da estudante negra”, analisarei o processo de formação identitária das estudantes negras, estando alicerçada na literatura e nos resultados da pesquisa realizada na escola E.E. Prof. Isaltino de Almeida, a influência da escola na construção da identidade destas alunas. Será que a instituição escolar apresenta subsídios para a formação afirmativa da identidade da menina negra?

Nas “Considerações Finais. Reflexão sobre as práticas pedagógicas, a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP003/03”, reflito sobre os efeitos da lei na escola e sua relação com o estabelecimento de uma educação anti-racista, criadora de relações abertas à pluralidade cultural-étnica, e que possibilite a construção de uma identidade negra afirmativa.

CAPÍTULO I

PESQUISA NA ESCOLA **ISALTINO DE ALMEIDA**

A adolescência, enquanto período de uma nova consciência de si próprio, acarreta uma aguda e não raro dolorosa, consciência de pertencimento racial. Ela também marca (...) nova postura diante de si próprio, enquanto raça e diante de seus iguais. Na adolescência, negros que procuravam negar ou ocultar seu pertencimento racial são postos em cheque. (SANTOS, 1999, p.65)

Primeiros contatos

Entre os meses de agosto e setembro de 2007, fui a Marília para fazer o trabalho de campo que foi realizado na escola pública estadual Prof. Isaltino de Almeida, localizada em um bairro de classe média da cidade de Marília, e funciona atendendo das 5ª à 8ª séries, turno diurno¹.

A cidade de Marília, cujo nome foi inspirado no poema de Thomaz Antônio Gonzaga “Marília de Dirceu”, está localizada no centro-oeste do Estado de São Paulo, sobre o antigo aldeamento dos índios Coroados que ocupavam no início do século XX a cabeceira do Ribeirão do Pombo. Marília é hoje uma cidade em pleno desenvolvimento, com destaque no ramo alimentício. Sua população é estimada em 223.454 habitantes². No ano de 2005 a população urbana apresentava 211.477 e a rural com 6.510 habitantes. A população negra da cidade, demograficamente significativa, permanece quase invisível, relegada aos bairros mais pobres. Infelizmente não temos dados numéricos relativos a esta população. De acordo com convenções da ONU, Marília é uma cidade de porte médio. Apesar de relativamente nova, a cidade de Marília já sofreu variações demográficas muito significativas. É uma cidade típica de migrações

¹ O nome da escola, bem como a identificação de todos os envolvidos na pesquisa de campo (alunos, professores) foram modificados por motivos éticos.

² Estimativa IBGE 2008. www.nossosaopaulo.com.br/Reg_04

intra-urbanas e regionais onde ocorre a transferência de pessoas, mas também de necessidades, problemas, valores e expectativas. Segundo o IBGE, no período entre 1940 a 1991, o crescimento populacional foi de 133%. Esse crescimento desacelerou e na década de 1990 a média anual foi de 2,78%. De acordo com a fundação SEADE, entre 2000 e 2006, a taxa de crescimento caiu para 1,98% ao ano. Os indicadores de crescimento populacional apontam para a tendência da cidade de Marília em atrair população dos municípios circunvizinhos.

Iniciei a pesquisa na escola Prof. Isaltino de Almeida no mês de agosto de 2007; entretanto, deparei-me antes com algumas dificuldades para conseguir a autorização da escola para a aplicação da minha pesquisa. Foram sete escolas que visitei e onde conversei sobre a possibilidade de realizar o trabalho. Obtive respostas negativas em seis instituições onde a direção mostrou-se categórica ao afirmar que era impossível realizar a pesquisa. As justificativas eram sempre as mesmas: na escola já havia muitos pesquisadores de outras universidades e, por essa razão não existia a possibilidade de aceitar mais um. Foram diversas tentativas, até que ao comparecer na escola Isaltino de Almeida, tive uma melhor recepção. Já estava na realidade desanimada em razão das outras tentativas em vão e com a recepção que obtinha em cada escola visitada.

Uma amiga minha que fazia um estágio numa das escolas que visitei, informou-me que não existia nenhum pesquisador na mesma, e que não entendia o porque da diretora ter-me dito que já existiam vários realizando pesquisas ali. Analisando os motivos dessas negativas eu me senti uma fiscal, e na realidade era desse modo que me tratavam, como se eu fosse investigar, para multar, punir alguma possível irregularidade. Outro fator que me fez desanimar, foi o descrédito para comigo, tanto que em três escolas, solicitaram comprovantes de que eu era de fato estudante, pesquisadora. Foi com entusiasmo que realizei o trabalho na escola Isaltino de Almeida, pois dentre as sete escolas que procurei, foi a única onde obtive a permissão para pesquisar.

O primeiro contato com a escola deu-se via telefone; entrei em contato com a direção da escola, identifiquei-me e perguntei à diretora se eu poderia fazer a aplicação de uma pesquisa naquela instituição. Neste primeiro contato, tive boa impressão; ela foi solícita, agradável. Deixei programada a minha primeira visita à escola para o dia seguinte.

Ao chegar à escola, conversei com a diretora que pediu que eu apresentasse meu projeto de pesquisa. Após esses instantes, ela autorizou que eu entrasse na escola e fizesse os primeiros

contatos com os professores. Assim foi; no horário de intervalo dos professores consegui conversar com dois deles. Percebi que o intervalo era pequeno, cerca 40 minutos, e me dispus a voltar outros dias para que minha presença não fosse um incômodo para eles.

Na semana seguinte, voltei à escola, pois estava residindo nesse momento em uma cidade vizinha de Marília, chamada Assis. Assim, para poder me deslocar de uma cidade para outra eu tinha gastos que pesavam em meu orçamento. Desse modo, nos dias em que me programava para ir até a escola, buscava obter o maior número possível de informações, de forma eficaz, para que também não se cansassem da minha presença.

Os professores

Sendo assim, no primeiro contato com os professores, apresentei-me e perguntei se poderiam me ceder dez minutos de seus respectivos tempos. Nesse primeiro momento, optei por fazer da pesquisa algo informal, dialogando com eles sobre a Lei 10.639/03, racismo, relações raciais, práticas pedagógicas e formação de identidade.

Foram minutos valiosos para minha pesquisa; eles ficaram a vontade para falar, e pude observar e colher dados relevantes. Conversei com o professor de História, Rodrigo, e com a professora Luciana, de Português. Nosso bate-papo ocorreu em uma sala de aula, porque a sala dos professores estava em horário de intervalo, portanto sem espaço, cheia.

A Profa. Luciana

A Professora Luciana, que leciona Geografia, desconhece a Lei 10.639/03 e acredita que na atualidade não existe preconceito e que são os negros que se discriminam uns aos outros. Para reforçar sua argumentação ela citou um fato ocorrido em sua sala, (5º série E) em que um aluno negro, por sentar no fundo da sala, estava com dificuldades para enxergar na lousa, quando outra aluna também negra, volta do banheiro e vai em direção à professora, para conversar com ela. O aluno negro que estava com dificuldades para enxergar na lousa o conteúdo passado pela professora, de repente, levanta e diz: “Saí daí sua macaca, não ta vendo que eu to copiando da lousa”. Eu perguntei a ela, “e você interveio nesse contexto?” a professora me disse que sim, que pediu para o aluno negro não falar daquela maneira com sua coleguinha, porque apesar de ela ser negra, merecia todo o seu respeito.

Após esse comentário da professora Luciana, não fiz mais nenhum comentário a respeito do ocorrido, pois para mim, já havia percebido o seu posicionamento em relação à temática racial. Foi notório, para mim, o uso que ela fez da conjunção adversativa *apesar* no contexto de 'intervenção', que foi útil tão somente para reforçar preconceitos e desigualdades.

No diálogo com os professores, eu iniciava o assunto e eles discorriam sobre o mesmo. Eles ficaram à vontade para expor seus respectivos pontos de vista. Percebi também que o fato de eu ser uma pesquisadora negra não os deixou incomodados sobre a temática a ser discutida. Ou melhor, minha presença não constituiu um entrave à colheita de informações, nem tão pouco para o debate.

O Prof. Rodrigo

O professor Rodrigo, que leciona História do Brasil, diz conhecer a Lei 10.639, a considera necessária, e disse que adotava uma prática pedagógica que buscava amenizar qualquer tipo de preconceito. Falou das dificuldades de relacionamento com os alunos do ensino fundamental, em todos os aspectos e disse que o fator preconceito dificultava a ação docente. É um professor que está na rede há 15 anos, e em toda a sala em que ele leciona ou lecionou, sempre esteve presente o preconceito, do qual as alunas negras eram as maiores vítimas, principalmente quando, acrescido ao fator racial, estava algum outro, como ser gorda por exemplo.

O professor Rodrigo não entrou em maiores detalhes; não quis citar nenhum exemplo. Nesse instante, deu o sinal e ele teve que voltar ao trabalho.

Após esse diálogo, agradei aos professores, fui para casa e a partir desse instante, anotei todas as informações relevantes, pois o objetivo era que o diálogo fosse o mais espontâneo possível. Desse modo, após todas as conversas e observações realizadas, em casa sempre redigia as informações obtidas em cada dia pesquisado.

Retornei à escola no dia seguinte e dessa vez entreguei um questionário aos professores, solicitando que me devolvessem na semana seguinte (porque gostaria que eles respondessem com calma, e assim eu poderia obter mais dados).

Segue abaixo o questionário aplicado bem como os resultados da análise:

Questionário entregue aos professores:

- 1) Você conhece a Lei 10.639/03?
- 2) Qual a sua metodologia de trabalho com a temática racial?
- 3) Você já presenciou alguma situação de preconceito racial na sua sala de aula ou na escola? Você fez alguma intervenção? Como foi?
- 4) Eu poderia ter acesso ao seu planejamento curricular?
- 5) Quantos alunos negros têm em sua sala? Como é o aproveitamento, frequência, rendimento deles na sala? Há alguma diferenciação?
- 6) E as relações raciais, entre professor/aluno, aluno/aluno: Como se opera na escola, na sala de aula?

Respostas dos professores:

A Profa. Naíra

A professora Naíra que leciona na 5ª série e também 8ª série, ao responder ao questionário que eu propus, disse que desconhece a lei 10.639/03, que não possui nenhuma metodologia de trabalho com a temática racial, pois acredita que não há necessidade de um trabalho específico sobre isso. Portanto ela trabalha os conteúdos que estão propostos no plano de ensino de maneira igual, para cada série e para cada conteúdo, cada sala em que leciona.

Ela informou que em quatro anos de trabalho na rede estadual de ensino nunca presenciou nenhuma atitude que ela chamou de "grandes discriminações", mas sim de "briguinhas de alunos" que, em sua opinião, são fases em que os alunos se encontram. Afirmou que a adolescência é uma fase difícil, e que temos que entender certas atitudes dos alunos.

A partir da fala dessa professora percebi que é descompromissada com a proposta de uma educação para a igualdade das diferenças, não considera relevante trabalhar a temática racial no cotidiano escolar, e que também acredita que as manifestações preconceituosas entre os alunos são, como ela disse, coisas da idade, da fase adolescente pela qual eles estão passando.

Ao fazer a análise do seu planejamento curricular, pude observar que ela de fato não contempla a temática racial em seus conteúdos, como ela mesma disse, "Não vi ainda nas escolas preconceito racial" e no diálogo que tive com ela, declarou inclusive que "isso é coisa que as pessoas colocam na cabeça, manias de perseguição, somos todos iguais, é bobagem essa coisa de achar que tem preconceito de raça".

Essa professora leciona em três 5º séries (A, B, C), ela me informou que na 5º série A, tem dois alunos negros e três meninas que ela chama de "mulatinhas". Na 5º série B, disse que há duas alunas negras e um aluno negro; na 5º série C, quatro alunos negros e uma aluna negra.

Em relação aos rendimentos, fui informada que são similares, que os alunos negros e brancos se desenvolvem de modo similar, não havendo assim, segundo a professora, diferenças de produção por etnias.

No que se refere às relações raciais, a professora me disse que entre os professores e os alunos a relação é amistosa, os professores procuram dar o melhor de si. Entre os alunos, ela me disse que às vezes eles se "estranham", ocorrem briguinhas, mas ela considera isto normal, "coisas da idade". Há segundo ela, na 5º série B, um casal de namorados inter-étnico (a menina é "mulata" e o menino é branco); ao relatar esse fato, ela me disse que é mais uma prova de que é "uma bobagem esse negócio de preconceito, e que aqui em nosso país, não existe isso não".

Ao analisar a fala dessa professora, percebi que ela acredita que vivemos em um país harmônico do ponto de vista das relações raciais, e com equidade social.

O comportamento preconceituoso de alguns alunos para com outros não é visto por ela como um problema. A partir daí podemos perceber que a função da escola (a partir da análise da ação pedagógica desta professora), não vem sendo exercida, no momento em que teria que exercer o papel de formadora de personalidades, numa formação para a cidadania, como prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda a forma de discriminação e racismo. Entretanto, o preconceito e as manifestações de racismo são tratados como um problema do discriminado, sem incluir os discriminadores: os "privilegiados". Assim a fala da professora nos induz a concluir que o preconceito é algo que está no imaginário do negro, que ele mesmo se auto-discrimina, que ele mesmo se sente inferior, culpabilizado pela discriminação e pelas condições adversas de vida.

Pude dessa maneira, tecer essas considerações a respeito da fala da professora, em função do questionário aplicado e também a partir de observações que realizei na escola e em suas aulas.

O Prof. Robson

O professor de História, Robson, leciona na 5ª série A e B, e também na 8ª C. Respondeu no questionário que conhece a lei 10.639/03, que busca utilizar uma prática educativa de igualdade nas diferenças, sem homogeneização, mas sim a partir da valorização de cada grupo étnico e com respeito para todos. Ele citou um livro que gosta de utilizar em seu trabalho que é “Fé e Negritude”.

Respondeu que já presenciou a prática do preconceito em várias salas, e que o mesmo se manifesta de maneira camuflada. Sua intervenção consiste em procurar esclarecer, mostrar que as diferenças estão aí para serem admiradas. Nas aulas de História, quando há algum gesto de preconceito dos alunos, ele se revela a propósito de regiões africanas, ou de imagens contidas nos livros. Disse que nessas ocasiões um olha para outro (geralmente é um aluno(a) branco(a) olhando para um negro, ou uma aluna negra) e começa a apontar para ele como se dissesse (e em algumas situações também dizem): esse é a tal pessoa ou imagem mostrada no livro, como pude presenciar ao assistir uma aula do professor. Ou seja, quando o professor fala da África, da escravidão negra e mostra por exemplo figuras do negro como escravo, como alguém que está em posição inferior, normalmente um(a) aluno(a) branco procura associar a um colega que também seja negro(a).

Uma situação que presenciei na sala de aula, foi um aluno branco dizer que seu colega era o Zumbi dos Palmares, dando a seguir uma risada sarcástica. Percebi que o professor nem viu esse fato pois estava passando o conteúdo da aula na lousa. Nesse instante o aluno negro não comentou nada, apenas fez um gesto obsceno para esse colega de classe branco. A situação parou por aí, no entanto essa prática era comum, e poucas vezes o professor via o que estava se passando. Ou seja, o(a) aluno(a) que discriminava procurava ter essa atitude em momentos em que o professor não estava vendo. Isso nos faz pensar que a teoria de Florestan Fernandes segundo a qual o brasileiro tem preconceito de ter preconceito, é de fato aplicada. E na escola, os estudantes, desde as séries iniciais já dão provas que possuem essa prática e vão internalizando de maneira paulatina a idéia que o negro é inferior ao branco.

No momento do intervalo comentei com o professor a respeito do ocorrido, e ele me disse que, muitas vezes, ele não faz nada porque esse tipo de trabalho, intervencionista, é altamente cansativo, que ele tem inúmeras salas, uma carga horária completa de aulas, que ele tem alunos que "não têm jeito", aí ele "larga mesmo". Nesse instante percebi que em algumas dessas

situações o professor fingia não ver a discriminação de um aluno para com outro, justamente pelo seu cotidiano de muito trabalho, pelo cansaço, como ele mesmo afirmou.

Esse professor me contou que em 2007, ao defender uma aluna negra que havia sido extremamente humilhada por um aluno branco, ficou sabendo que este aluno a agrediu verbal e fisicamente na saída da escola. Disse que chamou seus pais na escola, e ao conversar com o pai do garoto, ele foi questionado sobre o que esta menina estava fazendo ao seu filho que o tirou do sério, entre outras perguntas. O professor me disse que o pai do garoto não estava preocupado com o que seu filho havia feito, mas com a razão pela qual este tinha sido chamado à atenção pelo professor, e com o que a garota negra havia feito ao seu filho. A partir daí o professor me disse que muitos alunos já vêm racistas de casa, que em casa, os pais já os ensinam a ter esse tipo de atitude, ou seja que era uma questão familiar, e que nesses casos ele já não vê alternativas de combate ao preconceito; por isso finge não ver certas atitudes.

Analisando o planejamento curricular do professor, percebi que ele faz a inclusão da temática racial, de maneira implícita. Ele mesmo comentou comigo, que às vezes o acervo da biblioteca é precário, e incipiente, assim, ele muitas vezes traz material que ele prepara como textos auxiliares. Ele fez uma crítica aos livros de História disponíveis para o professor do ensino fundamental.

Em seu planejamento curricular, ele faz uma divisão de conteúdos; na 5ª série ele dá maior ênfase às diferenças de Trabalho Escravo e Assalariado; já na 8ª série ele trabalha a maior parte do tempo com o tema Cidadania. No dia 20 de novembro, ele respondeu que no ano passado fez um trabalho com máscaras africanas, e depois uma aula expositiva, sobre os aspectos culturais e o porquê do Dia 20 de novembro.

Na 5ª A, tem quatro alunos negros, (sendo um menino e três meninas), na 5ª B tem dois alunos negros, na 8ª A, tem duas meninas negras, na 8ª B também dois (um menino e uma menina negra).

É notório também que, independentemente da sala, quanto maior o nível de instrução, menor é a presença de alunos negros. Isso também é verificável nos níveis de instrução, nas pesquisas, estatísticas que comprovam essa constatação que fiz em minha pesquisa, ou seja, há no Brasil, diferenças de rendimento escolar entre negros e brancos. Podemos perceber que quanto maior é o número de anos de estudo, menor é a presença do negro. Em relação ao nível econômico, o professor respondeu que na 5ª série A, tem uma aluna (que é negra) que é um

pouco mais abastada e apresenta um rendimento escolar melhor que os outros colegas negros. Na 8ª série B, o aluno negro tem baixa auto-estima, e em sua disciplina geralmente tem dificuldades; falta às aulas quando o tema é Escravidão Negra. Já a aluna negra tem uma postura que ele chama de "superação", e suas notas ficam na média dos demais alunos.

A Profa. Margarida

A professora de Geografia, Margarida, respondeu que conhece a Lei 10.639/03, que sempre procura intervir quando percebe estar havendo qualquer tipo de manifestação de preconceito na sala.

Ela relatou que na 6ª série D ela fez um aluno pedir desculpas ao colega negro e disse a este que não se pode discriminar alguém pelo tom de pele.

Esta professora ficou muito tempo de licença médica, e respondeu que não se preocupa em incluir a temática racial, que ela o faz em caráter informativo, em momento oportuno.

Relatou ainda que um aluno perguntou-lhe se foi Machado de Assis que assinou a lei áurea. Ao ouvir essa pergunta do aluno, dialoguei com a professora a respeito. Ela me disse que tem aluno que é “burro” mesmo, que “não tem jeito”, por mais que os professores se esforcem; tem alguns que não “vão”. Ou seja, de acordo com ela, há estudantes, que não progredirão intelectualmente, e nestes casos, após diversos esforços tomados na tentativa de auxiliá-los, a atitude que ela adota é excluí-los do processo de ensino/aprendizagem, já que fazem questionamentos inoportunos, que não apresentam rendimentos apropriados, que são como ela afirmou “burros”.

Na 5ª série F ela tem quatro alunos negros (um menino e três meninas negras), na 6ª série C, dois alunos negros, que segundo ela, possuem traços mais fortes do “afro-imigrante”.

Afirmou que o aproveitamento escolar de negros e brancos é equiparado e ela fez elogios dos alunos negros que ela tem, “são negros, *mas* muito inteligentes e esforçados”.

No dia 20 de novembro, a professora destacou que sempre organiza alguma atividade cultural em comemoração ao dia, sempre com apresentações de capoeira.

No que se refere às relações raciais, a professora afirmou que são boas no geral, tanto dela com os alunos, como deles entre si, e que quando ocorre o caso de um discriminar o outro, seja qual for o tipo de discriminação, ela sempre intervém. Segundo ela, grande parte dos alunos

da 6º série já estão namorando, mas ela percebe que as meninas negras ficam mais sozinhas na hora da paquera; como ela disse, "as bonitinhas, já estão todas namorando".

Foi possível observar que a professora Margarida se esforça para ter uma ação educativa anti-racista. No entanto, em suas falas, percebi que ainda carrega embutido em seu imaginário, o preconceito. Seja nas suas intervenções diante de práticas preconceituosas dos alunos, ou quando ela faz alusão às meninas que já estão namorando, na afirmação "as meninas negras ficam mais sozinhas, na hora da paquera, "as bonitinhas, já estão todas namorando", até mesmo no instante em que ela disse que a capoeira era sempre apresentada no dia 20 de novembro, o que revela, que segundo essa visão, a cultura afro-brasileira, se limita à capoeira, ao samba, à feijoada, entre outros estereótipos aplicados à população negra; e também no momento em que ela afirma que o aproveitamento dos alunos, independentemente da etnia, é similar, que tem alunos que apesar de serem negros, são inteligentes e esforçados (ou seja, ser negro, em sua visão é no mínimo problemático).

Após os contatos com a direção, a secretaria da escola, com os professores, após as observações realizadas na escola e em sala de aula, após receber as respostas aos questionários e as falas dos professores, direcionei a pesquisa aos alunos. A diretora me autorizou a conversar com eles na hora do intervalo das séries que eu desejava pesquisar. Desse modo procurei chegar na escola no início das aulas para poder observar e analisar desde a chegada dos alunos, a formação das filas (o que ocorria em algumas séries), o café que era distribuído pelas merendeiras, a merenda que era dada no intervalo, as aulas, os professores em seus momentos de intervalo, o que eles comentavam na sala de professores sobre prática pedagógica, sobre os alunos, sobre as situações vivenciadas em sala de aula, o relacionamento dos alunos entre si bem como com os agentes educacionais.

As alunas

No dia 14 de setembro de 2007, numa manhã chuvosa, com dificuldades para me locomover para a escola, cheguei às 8:50, horário de intervalo das 5º séries, e pude selecionar alunas destas séries para conversar. A inspetora, chamada Lurdes, me disponibilizou uma sala para eu poder conversar com os alunos.

Chamei em primeiro lugar as alunas brancas e negras das 5^o séries. Não foi necessário me apresentar porque elas já estavam habituadas a me ver na escola. Quando eu ia para suas respectivas salas, elas procuravam sempre conversar comigo; gostavam de falar de suas paqueras com garotos, de alguns professores. Eu disse que gostaria de 'bater um papo' com elas. Nesse instante percebi que elas ficaram à vontade para falar comigo, não me viram como uma "fiscal", ou alguém que fosse avaliá-las de algum modo. E assim foi; conduzi o diálogo, a pesquisa de maneira informal, descontraída. Pude perceber que o processo foi interessante para ambas as partes. Preparei um questionário e fui perguntando, descontraidamente, de modo que elas se sentissem à vontade para falar.

Para as alunas, fiz as seguintes questões:

Questionário apresentado às alunas :

- 1) Qual seu nome?
- 2) Qual sua série?
- 3) Como você se define fisicamente?
- 4) Qual ator, atriz, pessoa famosa você considera bonito(a), porquê?
- 5) Você se acha bonita?
- 6) O que você mais gosta e menos gosta em você?
- 7) Como os professores trabalham os temas relacionados à escravidão, racismo, história da África?
- 8) Como é a atuação deles diante de uma situação de racismo?
- 9) As relações raciais na escola, como se dão? Você já presenciou alguma manifestação de preconceito na escola, na sala de aula, foi feita alguma intervenção?

Respostas e análise do diálogo com as alunas das 5^o e 8^o séries:

Conversei, com todas as garotas das 5^o e 8^o séries; vou descrever abaixo os relatos que mais se destacaram, pois se descrevesse todos teria que me alongar demasiado, já que são seis salas de 5^o, e cinco de 8^o séries.

Reuni inicialmente todas as garotas brancas e não brancas. Em um segundo momento, num outro dia, reuni apenas as alunas negras das 5^o e 8^o séries para conversar.

Os diálogos eram abertos, embora tivesse previamente feito um roteiro selecionando as questões que faria às alunas, informais para que elas pudessem ficar à vontade, espontâneas nas suas respostas. A escola, inclusive, me disponibilizou uma sala para que eu pudesse fazer minha pesquisa. Chamava-as para a sala que havia sido disponibilizada para mim, conforme a liberação dos professores.

Segue abaixo o diálogo mantido com as garotas das 5^o séries.

Camila

À primeira pergunta, quem respondeu foi Camila, que está na 5^o série A. Ela se definiu como "normal", nem bonita nem feia. Tem cabelos castanhos, é branca, de estatura mediana para sua faixa etária.

A atriz que ela disse considerar mais bonita é Angelina Jolie, por ela ser "linda, ter tudo em cima", ser segundo ela, perfeita. O ator que ela acha maravilhoso é o Brad Pitt, por ser como ela mesma afirmou perfeito: lindo, alto, loiro e de olhos claros.

O que ela mais gosta nela é o cabelo, mas ela está se achando um pouco gorda, acima do peso. Gostaria de ter três quilos a menos para se sentir bela.

Ela me disse que nas aulas de História, sobretudo as que abordam o tema escravidão, sempre ocorrem comentários preconceituosos por parte de alguns alunos. Ela me disse que o professor "manda eles pararem" e diz a eles que "é racismo e que vão para diretoria se continuarem a falar essas coisas". Segundo ela o professor não tem que ficar só ameaçando, tem que pôr para fora mesmo.

Ela acrescentou que o professor de inglês diz palavrões em sala de aula. Nesse momento todas as alunas, entraram na conversa e foram categóricas em dizer que era de fato verdade, que o professor de inglês dava maus exemplos na sala de aula, que sempre falava palavrões. Ela acredita que isso contribui para que alguns alunos fiquem como ela afirma, "do jeito que estão". Essa frase da aluna se refere ao mau comportamento de alguns alunos, em situações em que eles desrespeitam seja os agentes educacionais, seja os alunos.

Grace

Grace, está na 5^o série F, se considera bonita, apenas não gosta de suas pernas por considerá-las finas. Ela é negra, tem cabelos compridos, alisados.

A atriz que ela acha mais linda, é Taís Araújo. Ela me disse que, inclusive, se acha parecida com a atriz. Ela me falou ainda que desde a infância a mãe dela sempre a educou bem, valorizando sua beleza, mas que ela vê muitas meninas negras que se acham feias só porque são negras, meninas que segundo ela, não se valorizam.

Um ator que ela admira por seu talento e beleza, é o Bruno Galiasso da rede Globo.

No ano passado, nas despedidas de fim de ano em que os alunos dão suas camisetas uns aos outros para escrever frases, mensagens de boas festas, despedidas, desejos bons uns aos outros, um colega fez em sua camiseta um símbolo do nazismo em sua camiseta. Ela ficou bravíssima e brigou com o garoto, mas me contou que na escola nada foi feito; o professor apenas disse que o aluno deveria pedir desculpas a ela. Ao contar isso, ela me falou: "Como se fosse assim: discriminou, pediu desculpas e pronto tá tudo bem", criticando a atitude do professor. Em casa a sua mãe disse que ela era uma garota incrível, que o garoto era um imbecil e que não era para ela se importar com isso.

Essa aluna me disse que já sofreu preconceito em sala de aula, que ela foi chamada de preta, macaca. Na 3^o série era mais freqüente que agora; a mãe dela sempre ligava ou comparecia à escola quando a filha era discriminada.

Ela me disse que gosta do jeito da mãe dela agir, mas que às vezes ela tem até vergonha, porque acha que a mãe nunca leva desaforo para casa; se preciso "arma em qualquer lugar, com qualquer um, barraco para defender seu ponto de vista e sua família". Essa mãe sempre comparece às reuniões de pais e mestres, busca auxiliar quando a filha reclama por ajuda se lhe acontece qualquer tipo de problema na escola.

Grace se acha bela, tem grande preocupação com a estética, mas nem por isso - afirmou - sofre menos discriminação na escola que as outras alunas negras que possuem menos condições financeiras ou são menos vaidosas.

Bruna

Bruna e Tamires, 5^o série B, negras, também foram discriminadas na aula de educação física por dois meninos brancos. Ao terminar a aula, elas chamaram a diretora; esta por sua vez, conversou com os garotos, pediu mais respeito. No entanto os meninos esperaram a diretora falar, pediram desculpas na frente das meninas, mas após a aula, fora da escola, continuaram com as ofensas. Perguntei o que mais as ofendia quando eram discriminadas.

Independentemente de quem fosse o agente da discriminação, elas me disseram que o que mais ofendia era, quando falavam de seus cabelos, que a cor não era o maior problema e sim, o cabelo, por não ter praticidade, não ser solto como o das meninas brancas e não ter como disseram: “beleza”.

Bruna, não se acha bonita, gostaria de ter nascido diferente, de ter "pelo menos o cabelo liso", ser negra segundo ela, é muito ruim.

O que ela gosta nela, fisicamente, são os olhos e o corpo por ter bumbum grande, definido e cintura fina. Disse-me ainda que odeia seus cabelos, principalmente quando a mãe os trança, fato que ocorre todos os dias. Ela relatou que dói, que solto fica "horrrível" porque fica para cima, armado, e ainda, não cresce, não fica comprido como das outras meninas brancas; revolta-se.

Ela me disse que gosta muito de Adriane Galisteu, que gostaria de ter os cabelos compridos como os da artista, e o artista famoso que ela admira é o ator Marcio Garcia.

Tamires

Tamires disse-me que na hora do intervalo e na educação física, quando não há ninguém por perto, alguns meninos, com grande frequência, se aproximam dela e ficam chamando-a de beirão, de pau-de-fumo, pinche, e outras palavras, frases preconceituosas.

Ela me disse que a professora de educação física, um certo dia, viu, mas não fez nada. Ela (a aluna) ficou furiosa e foi ao banheiro e começou a chorar de raiva. Ao chegar em casa ela contou o episódio à mãe dela e esta, por sua vez, ligou para a escola e conversou com a professora. Tamires relatou que esta última defendeu os meninos e não ela, acrescentando que eram coisas da cabeça de Tamires, que nunca havia presenciado nenhum tipo de racismo na escola, que aquilo não existia, sobretudo em suas aulas.

A partir desse dia, Tamires, começou a ignorar os meninos, fingindo que não dava a menor atenção para o que eles diziam. Ela percebeu que a partir de então eles pararam um pouco com as falas preconceituosas.

As alunas Bruna e Tamires são de classe social menos favorecida; elas enxergam a vida de uma maneira diferente da de Grace, que tem condições econômicas melhores. Ambas têm baixa auto-estima; disseram não gostar de sua origem étnica nem de ser pobres.

Foi perceptível na observação do comportamento e nas falas destas meninas, que desde muito criancinhas, foram muito discriminadas, rechaçadas, tanto na comunidade onde moram, na escola, na igreja, na rua, enfim sempre se depararam com o choque do racismo. Em função disso, hoje elas têm consciência de que suas origens social e étnica são a razão pela qual se deparam com entraves em qualquer âmbito das relações sociais.

Bianca

Bianca é loira, alta, magra, considerada pela turma da 5º série F, a mais bela aluna. Ela também se acha bonita, mas como disse, gostaria de ser mais magra, de ter cinco quilos a menos.

A artista que ela mais admira é Gisele Bündchen. Bianca disse que gostaria de ter o corpo dela. Ela faz trabalhos como modelo desde a infância. E o artista que ela acha mais lindo é o Rodrigo Santoro que representa para ela o protótipo do garoto perfeito, lindo, famoso, bem sucedido.

Bianca gosta muito de seu cabelo loiro, mas não gosta de ser tão alta; gostaria de ser mais baixa porque percebeu que sua altura, às vezes, é incômoda, sobretudo na escola, pois alguns (as) garotos (as) fazem piadinhas sobre sua estatura e seu biotipo.

Essa aluna disse não ter presenciado nenhum tipo de preconceito, só brincadeiras, mas ela acredita que é coisa de menino infantil, que não deve se levar em consideração, porque quando eles amadurecerem esse tipo de atitude também deverá desaparecer.

Ela me falou que já foi discriminada, que foi vítima das brincadeiras dos meninos por ser loira magra e alta. Mas ela disse que não se preocupa muito com isto.

Com relação aos professores, quando as aulas são sobre racismo, escravidão sempre surge piadinhas na classe por parte de alguns alunos e alunas, geralmente brancos. Ela contou que uma vez o professor ouviu um aluno chamando o outro de Zumbi e outras coisas ofensivas e não fez nada, continuou passando a lição na lousa.

Poliana

Poliana é da 8º série D, é branca, tem cabelos e olhos pretos. Disse-me que se considera bela, mas que gostaria de ter mais seios.

O dançarino do ex-grupo de axé “É o tchan”, Jacaré, e o ator global Lázaro Ramos, são para ela dois ícones de beleza. Juliana Paes, atriz da Globo, é para ela também muito linda.

No que se refere às relações raciais estabelecidas no cotidiano da escola, essa aluna disse que não vê com frequência práticas preconceituosas dos agentes educacionais em relação aos alunos; percebe que quando há alguma coisa nesse sentido, em geral é dos alunos (as) para com os aluno (a)s. Afirmou que os agentes educacionais, sobretudo os professores, embora não tenham o hábito de discriminar os alunos, não costumam defender os discriminados, sendo muitas vezes coniventes. Silenciam diante de algumas atitudes preconceituosas, racistas de uns alunos para com outros não brancos, são portanto, segundo a aluna, muitas vezes omissos.

Daniela

Daniela da 8^o série B, é descendente de orientais, afirmou que tem auto-estima baixa. Gostaria de ser fisicamente como as "brasileiras". Não gosta de seu biotipo, gostaria de ter seios maiores, bumbum grande, olhos maiores, maior estatura, cabelos mais volumosos. Considera-se inteligente, mas não bela; acredita que seu biótipo é destoante do padrão brasileiro e isso a incomoda em demasia.

Os personagens famosos que ela admira são a modelo Daniela Sarayba, Gisele Bündchen, o cantor Latino e outros.

Daniela percebe que quando ocorre qualquer problema a direção da escola sempre apóia somente o professor, nunca o aluno. Afirmou inclusive que certo professor se sente superior por ser rico, que não intervém, deixa os alunos se "matarem", e que já até humilhou um aluno em sala de aula.

A fala de Daniela foi marcante; ela me contou que sempre foi muito observadora, ela acredita que as pessoas que são como ela destaca "diferente", são discriminadas, deixadas de lado. Ela se incluiu nessa lista de pessoas diferentes; ela disse que os negros sofrem mais ainda porque são diferentes fisicamente e também são pobres em sua maioria.

Na fala dessa estudante, percebi que é uma aluna notoriamente observadora, porque com quatorze anos, ela já possui consciência dessa problemática. A observação da aluna é interessante quando ela verifica que independentemente do problema que ocorra nas aulas, a

direção sempre dá razão aos professores. Estes, segundo ela, podem estar ou não com a razão nos diversos contextos, mas o aluno nunca tem vez nem voz.

Cristiane

Cristiane está na 8º série A. Ela se auto-define como branca, (possui traços negróides e tom de pele clara); se considera bela, mas disse não gostar do seu nariz, cabelos, nem de seus pés por achá-los muito largos, achatados.

Essa aluna tem quinze anos e já namora. O rapaz se chama Rodrigo está na 8º série C, (o garoto é descendente de japoneses); é o seu primeiro namorado. Ela me disse que gosta de descendentes de japoneses, e que quer se casar com Rodrigo porque além de amá-lo, ela acredita que terá futuramente filhos lindos com ele. Pretende ter duas filhas com ele; quer que ambas possam nascer com os cabelos como os de Rodrigo, que são lisos, motivo pelo qual ela disse que nunca namoraria um garoto negro. Informou-me que sua mãe é "morena", que os cabelos dela são muito crespos e que é por isso que ela nasceu com os cabelos "assim, pixaín".

Disse ainda que os seus cabelos dão muito trabalho na hora de cuidar, que ela tem que ficar horas tentando deixá-los bonitos, tem que alisá-los, enfim que é difícil ter cabelos crespos, e que não desejaria isso para suas filhas nem para ninguém.

Cristiane admira muito a beleza da modelo e apresentadora da Rede Record Ana Hickmann, de Thiago Lacerda, e de Reinaldo Gianechini.

Para essa aluna, não há grandes problemas de preconceito na escola, na sala de aula, que tudo é uma questão de postura. Acredita que as meninas negras que estudam em sua sala, às vezes ouvem algumas piadinhas dos meninos, mas segundo ela, é porque elas não se cuidam, elas vão para escola de qualquer jeito, não cuidam do cabelo, "aí depois reclamam que os meninos ficam xingando, que ninguém as paquera, que os outros as discriminam..."

Ela me disse que nunca viu, na sua sala, os professores terem atitudes preconceituosas como os aluno (a)s negro(a)s, que muitos destes têm mania de perseguição, pensam que tudo é preconceito, que tudo é racismo.

O desejo de branqueamento é nítido no discurso de diversas alunas, sobretudo na fala de Cristiane que, por ter a pele mais clara, se define como branca. Ela desenvolveu uma identidade racial branca, e nesse processo, ela procura aniquilar em si os traços negróides, de modo que nas próximas gerações seus descendentes também não apresentem tais caracteres físicos.

Ela acredita que o preconceito não é racial, mas sim uma questão de postura. Segundo sua análise, bastaria as garotas negras ficarem produzidas, isto é procurando ficar o mais próximo possível do padrão europocêntrico de estética, alisando o cabelos, distanciando-se ao máximo de suas origens étnicas, de modo a não serem mais discriminadas. Elas poderiam, como ela, já ter um paquera, um namorado, como ela o tem.

Esse argumento entra em contradição com o depoimento de Grace que alisa os cabelos, é muito vaidosa, pertence a uma classe social alta e, no entanto, afirmou que isso não a faz deixar de ser discriminada. Num dos dias em que fui à escola, ela se aproximou de mim na hora do intervalo e perguntou:

- Tia, eu sou bonita não sou? E eu respondi a ela:

- Sim, Grace claro que sim, você é linda. E nesse momento ela indagou:

- Então porque só as meninas brancas são vistas como bonitas; porque que os meninos discriminam a gente, que é negra?

Eu conversei com ela alguns instantes sobre o preconceito no Brasil, sobre o padrão de beleza branco que é valorizado em nosso país, sobre a internalização do preconceito racial, sobre identidade racial, procurando, sobretudo, esclarecê-la de maneira didática e de forma a elevar sua auto-estima.

Juliana

Juliana estuda na 8º série D, é negra, gorda, e tem surdez leve. Ela faz leitura labial para se comunicar, faz uso do aparelho de amplificação sonora e tem dificuldades de acompanhamento dos conteúdos trabalhados em virtude da surdez.

Juliana me disse que sofreu muito desde os primeiros anos de estudo, que antes de ingressar na escola ela não tinha tantos problemas, tantos traumas, que por isso começou a comer bastante, e ficou como está agora, obesa. Ela está com 16 anos, e atribui a origem dos seus problemas ao fato de ser negra, obesa e deficiente auditiva. Disse que gostaria de ser “normal”: de ser magra, ouvinte, e branca e não pobre.

Um fato que a marcou foi o de ter se apaixonado por um garoto da 7º série E, que segundo ela não era bonito, mas foi o garoto pelo qual ela se encantou. Ela pensou que teria possibilidades de namorá-lo; após 6 meses flertando o garoto, muito envolvida por ele, ela resolveu se declarar; arrumou-se com sua mais bela roupa, e foi à escola. Na hora do intervalo

ela o chamou para conversar, declarou-se, disse tudo o que estava sentindo por ele. No entanto ficou chocada com a atitude do garoto. Ele simplesmente riu de sua cara, e disse: "É impossível ficarmos juntos, você não tem o perfil de garota que eu costumo sair, é melhor você desenganar, você é bonitinha, vai arrumar outro cara que goste de você".

Juliana ficou muito mal e teve certeza que quando ele disse que ela não possuía o perfil de garota que ele gostava, estava-se relacionando a sua cor de pele, a sua surdez e ao fato de estar obesa.

Juliana, a partir de então, revoltou-se, começou a comer mais, engordar cada vez mais. Esse fato ocorreu no ano passado, e ela explicou-me que desde então já engordou 10 quilos.

Hoje essa aluna é levada semanalmente à psicóloga, serviço que é oferecido gratuitamente aos alunos com dificuldades auditivas, disciplinares, comportamentais na cidade. Sua mãe a acompanha porque não aceita ver a filha deprimida, e utilizando a comida como válvula de escape para seus problemas.

Com relação aos professores, Juliana, não teve problemas sérios, apenas acredita que dois professores são um tanto quanto hostis no que se refere a suas dificuldades. E ela gostaria que lhe fosse dado mais atenção, na explicação dos conteúdos. Principalmente quando os professores vão explicar a lição, ela esclarece que alguns, ao fazer a explanação da matéria, não olham para ela, e ela só consegue entender quando a comunicação é estabelecida no instante em que o interlocutor a olha e fala frente a frente.

Por ser de classe social baixa, ela não tem condições de pagar aulas particulares. Sua família também não a auxilia em casa com as tarefas; em razão disso, está fazendo a 8ª série pela terceira vez.

O discurso de Juliana foi interessante para podermos analisar a pseudo-inclusão existente, uma vez que essa aluna, que apresenta necessidades educacionais especiais, (NEE), não é contemplada no que se refere à forma de trabalhar os conteúdos. Ela está cursando pela terceira vez a oitava série e não há questionamento sobre a eficácia das práticas pedagógicas; com isso ela vai permanecendo na mesma série por anos consecutivos.

As dificuldades, os obstáculos que esta aluna encontra são múltiplos, ela é quadruplicamente discriminada, por ser negra, pobre, gorda e deficiente auditiva. E a escola tem sido mais um ambiente produtor e reproduzidor de preconceitos.

Raquel

Raquel estuda na 8ª série C, é negra, de classe social baixa. Contou-me que vive em uma favela próxima à escola; disse que o preconceito é algo muito comum em seu cotidiano, tanto que está habituada a ouvir dizeres ofensivos. Ela explicou-me que seus pais a ensinaram a jamais levar desaforo para casa, que eles falavam que ela deveria estar sempre preparada para as dificuldades da vida, porque com certeza elas viriam mesmo, já que eram pobres, negros e viviam na favela.

Com relação aos professores, ela me disse que nunca teve problemas, mas que não era “idiota”, portanto percebia que às vezes os professores ignoravam as queixas dos alunos negros nas situações em que eram discriminados pelos brancos. Entre os negros, acrescentou, às vezes existe um que tem o tom de pele mais claro ou o cabelo “melhorzinho” e que quer “crescer” para cima dos mais escuros.

Os artistas famosos que ela admira são a atriz global Letícia Sabatela e também o cantor Felipe Dilon.

Relatou-me que os alunos brancos mantinham certa distância física dela; nesse momento fez uma exclamação:

- peraí tia, os meninos mantêm distância de mim, sim porque eu moro na favela, mas já vi alunos torcendo o nariz para as outras meninas negras também.

Raquel disse ainda:

Os meninos, principalmente os brancos, (porque os neguinhos são mais de boa, com certeza tia, porque também sofrem, menos que a gente que é menina mas também sofrem, é difícil os neguinhos querer crescer, mas quando fazem isso, se eu to perto, já bato boca mesmo, se precisar desço o braço também não aceito patifaria) mantêm distância principalmente nas aulas de educação física porque todos suam, mas os meninos dizem que as meninas negras quando suam, elas fedem, o tia fiquei mó brava, mas não foi só isso não, ouvi, eles dizerem também que nunca paquerariam uma menina negra, porque além de feder elas são feias e têm cabelo ruim.

Eu ouvia tudo o que as alunas me diziam, pois era útil, sempre auxiliava meu trabalho. Quando necessário eu fazia comentários, aconselhava, questionava para melhor entender o que

se passava com cada uma, o modo como funcionavam as relações no interior da escola. Em determinados momentos eram elas que se aproximavam, para perguntar, saber mais de mim, chegaram até a perguntar se eu daria aulas ali na escola. Provavelmente essa pergunta, feita por Juliana, se deu porque já estava fazendo um mês que estava freqüentando a escola, e havíamos construído, eu e as estudantes, uma amizade.

Dialogando com as alunas das 5º e 8º séries percebi que elas já possuem preocupação com a estética, com a imagem a ser transmitida.

A adolescência se caracteriza por ser uma das etapas mais críticas do desenvolvimento humano, porque é justamente nessa fase que o adolescente inicia a sua maturação sexual. Nos meninos, há o surgimento de barba, pêlos, no peito, voz grossa, alargamento dos ombros, quadril estreito; nas meninas, surgem os seios, voz feminina, ombros estreitos, quadris largos. Internamente, os principais órgãos reprodutores, testículos e ovários, também começam a sofrer alterações.

Enquanto nas meninas os seios começam a se desenvolver, o mesmo ocorrendo com os testículos dos meninos, denunciando seu crescimento, alguns de seus comportamentos permanecem infantis.

Em geral, nas meninas esse processo começa cedo, em torno dos nove anos. Juntamente com todas essas mudanças sexuais ocorrem mudanças psicológicas "junto com pêlo e seios, nascem muitas outras coisas, especialmente nas cabeças das nossas ex-criancinhas. A principal delas é o surgimento do pensamento abstrato". (TIBA, 1994, p.37).

Segundo Tiba, (1994) as fases do desenvolvimento do adolescente são subdivididas em:

- Confusão Pubertária, momento em que a cabeça de nossos adolescentes fica cheia de hipóteses que atuam como verdades, regendo comportamentos diferenciados dos da criança e do adulto.
- A segunda fase, é denominada de Onipotência Pubertária; ocorre por volta dos treze anos nos meninos e nas meninas entre dez e onze anos, é a fase da oposição e a agressão usados para defender-se diante das novas situações;
- A terceira fase caracteriza-se como Estirão. Nos meninos ocorre entre catorze e dezesseis anos e nas meninas entre onze e doze anos. É a fase em que mais se cresce, nos meninos para cima, nas meninas para os lados.
- Nos meninos a fase final é a mutação em que as partes cartilaginosas do rosto crescem rapidamente, em desarmonia com a parte óssea, a voz engrossa, as vezes, some e afina, e há o

aparecimento de espinhas. O pênis recebe finalmente o acabamento biológico final atingindo as proporções e funções de adulto. Na menina a fase final é a primeira menstruação, também chamada de menarca. A menina ingressa no mundo da fertilidade podendo ocorrer ainda nessa fase, crescimento em média de mais sete centímetros.

É a partir desse momento que os problemas referentes à cor e o processo de pertencimento racial por parte das adolescentes negras parece ser mais doloroso, pois é nesse momento que elas perceberão o quanto os caracteres físicos influenciam nas relações interpessoais da turma, da paquera, do namoro e do primeiro beijo.

Essa discussão ajuda a desvendar o rosto do racismo. Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta. (CAVALLEIRO, 2001, p.93)

O ambiente escolar é o espaço onde há o encontro diário entre os meninos e as meninas, e onde passam parcela significativa de suas vidas.

Assumir-se perante a "turma" enquanto negra é uma das tarefas mais difíceis para a adolescente negra, uma vez que assumir sua identidade significa enfrentar todos os estigmas impostos ao negro na sociedade.

Conversando com as garotas, pude perceber que independentemente das séries em que estejam, as garotas negras, até o ingresso na instituição escolar, não conseguem perceber nitidamente o preconceito, a discriminação racial e o racismo, pois até então encontram-se protegidas no seio de sua família, e suas relações são mais restritas à família, ao meio social em que vivem.

As garotas negras relataram que ao ingressar na escola, já nos primeiros anos de estudo, começaram a sentir o preconceito contra seu cabelo, sua cor, seus caracteres físicos.

Janaína

Janaína, da 8º série A, me contou que quando estava na pré-escola, em uma instituição particular, uma das funcionárias que eram responsáveis por cuidar do banho, do penteado, da higiene das crianças, não gostava de pentear seus cabelos. Ela percebia que era tratada diferentemente, de uma forma com a qual não se sentia bem.

Certo dia sua mãe chegou à creche e viu essa mulher comentando com a colega de trabalho que "não ia pentear aquela esponja não". A mãe de Janaína, ao ouvir isso, foi à direção, (não quis dialogar com a funcionária) pedir explicação do por que daquela atitude, por que sua filha estava sendo tratada daquela maneira na creche, e também o motivo por ela chegar em casa todos os dias com os cabelos despenteados quando as outras crianças sempre iam para suas casas penteadinhas, enfim por que sua filha estava sendo vítima de preconceito na creche. Janaína me contou que a diretora chamou a funcionária, conversou com ela, e que após esse fato ela começou a chegar em sua casa penteada. Mas isso não por muitos dias, pois a menina voltou logo a ir para casa despenteada.

A mãe da aluna, decepcionada, para evitar problemas, resolveu tirar a sua filha daquela instituição e a matriculou em outra.

Essa aluna falou-me da dificuldade de ser negra, sobretudo de ter cabelo "duro". A fala de Janaína denota o anseio de grande parte das jovens negras da escola Isaltino de Almeida.

Gostaria de chegar aos lugares e ser olhada com bons olhos. Tipo, não gostaria de chegar em uma loja por exemplo ser vigiada pelos seguranças, pelas funcionárias como se eu fosse roubar alguma coisa. Gostaria de ser olhada pelos garotos de despertar desejo e não repulsa, de ser motivo de chacota, de piadinhas preconceituosas. É horrível ter que ficar ouvindo das colegas brancas que já são paqueradas, de que já beijou, já ficou com um, dois, três, e eu nunca nem fui xavecada por ninguém.. Se ao menos tivesse grana para freqüentar academia, ir ao salão de beleza para dar jeito nesse meu cabelo, me sentiria melhor, pelo menos teria auto-estima para chegar em qualquer lugar. Tem dias que acordo que tenho vontade de tacar fogo no cabelo, de tanta raiva que me dá, às vezes fico horas no espelho tentando deixá-lo bonito, mas é foda, porque nunca fica do jeito que eu quero; sempre arma, daí os meninos tiram sarro na escola. Já teve dias que cheguei da escola, fui para casa e xinguei tanto a minha mãe, afinal de contas

porque que ela não tinha casado com homem branco de cabelo liso, porque daí sim eu teria um cabelo melhor e não essa bucha dura na cabeça.

A sociedade brasileira, ao prestar um culto a um arquétipo estético que diz que o melhor é ser branco, relega a mulher negra ao confinamento da exclusão em todo âmbito social. Essa hegemonia estética branca produz impactos perversos nas relações sociais. A ordem: quanto mais clara melhor, revela um eufemismo que esconde a discriminação étnico-racial, presente no imaginário social. As mulheres negras, desde a mais tenra idade, são amplamente discriminadas em nossa sociedade. Isso fica perceptível no instante em que elas iniciam - principalmente as meninas das oitavas séries - a fase da adolescência em que a imagem passa a exercer grande valor.

A estudante negra carrega esse trauma, e superá-lo é algo que parte de uma consciência racial e cultural, e essa é construída através da família, seguida da escola e da comunidade, atingindo os meios de comunicação.

Sendo assim, a escola como já pontuado acima, é produtora e reprodutora de preconceitos e desigualdades sociais e raciais. Ela fomenta o racismo, incutindo nas crianças, nos adolescentes e sobretudo nas alunas negras, o complexo de inferioridade. Nesse cenário, a construção da identidade étnica destas garotas fica comprometida. Os relatos, os diálogos que tive com as alunas, evidenciam o quão preteridas são em todo âmbito social.

Na fase da pesquisa em que apliquei o questionário às alunas, quando perguntei sobre pessoas famosas que elas consideravam bonitas, a maioria das estudantes disseram que as mais belas são as loiras, como Gisele Bündchen, Ana Hickman, Adriane Galisteu. Apesar de termos poucos exemplos de artistas negras na mídia brasileira, somente uma aluna citou uma atriz negra como referencial de beleza, no caso a atriz Taís Araújo; é, na opinião de Grace, uma das mais belas artistas da televisão nacional. A mídia e a imprensa são instrumentos do racismo. Existe um padrão que diz que o melhor é ser branco.

O corpo humano para além de seu caráter biológico é afetado pela religião, grupo familiar, classe, cultura e outras intervenções sociais. Assim cumpre uma função ideológica, isto é: a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma persona, em termos de grau de proximidade ou de afastamento, em relação ao conjunto de atributos que caracterizam a imagem

dos indivíduos em termos do espectro das tipificações. É assim que em função das aparências (atributos físicos) alguém é considerado como um indivíduo capaz ou não. (NOGUEIRA, 1998, p. 12).

Dessa maneira, em função do passado histórico marcado pela desumanização, coisificação de sua pessoa, presentificado no pensamento social, atualizado no preconceito, na discriminação racial, o negro, é proclamado como a anomia social que a cultura afasta pela negativização.

Sendo assim, o pleno desenvolvimento de nossas estudantes negras, de suas potencialidades, de sua auto-estima, da imagem afirmativa de si, fica comprometido, ao passo em que se inscreve na figura do execrável; e as instâncias sociais, particularmente a escola, têm contribuído para a manutenção dessa representação.

As práticas pedagógicas, como pude verificar na pesquisa, não atendem ao que fora sancionado pela Lei 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP 003/2003, (que foi em março do ano de 2008 alterada pela Lei 11.645, com a inclusão da temática indígena) que visam obter sobretudo uma educação para a igualdade das diferenças.

Em função de longos anos no magistério, do cansaço com os anos de trabalho, do estresse, da indisciplina, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, grande parte dos professores observados adotou práticas pedagógicas acríticas, o que tem contribuído para a formação de indivíduos preconceituosos. Parte deste alunado, quando se forma e conclui o ensino médio por exemplo, sai deste na categoria de semi-analfabetos. A grande preocupação de grande parte dos professores observados é com o cumprimento da jornada de trabalho e com o salário a ser recebido.

Do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, não há o contemplar de conteúdos, de um fazer pedagógico anti-racista. Os alunos com o passar das séries não aprendem a ter uma consciência cidadã que possibilitaria a libertação de preconceitos, nem tão pouco lhes é oferecida uma educação para a igualdade nas relações étnico-raciais.

CAPÍTULO II

RACISMO, BRANQUEAMENTO E EXCLUSÃO

O racismo como hoje o conhecemos, não surgiu de um momento para o outro, possui toda uma história. Bernard Lewis, (1982) amplia o espaço geo-histórico do racismo, incluindo nele os países do Islã e desfazendo o monopólio ocidental desse fenômeno. Teria sua origem na Antiguidade, passando pela Idade Média, pelos Tempos Modernos, perpetuando-se na Contemporaneidade.

O racismo e a desigualdade precedem a origem da palavra. O proto-racismo é justamente isso, a existência do racismo antes mesmo de sua nomenclatura.

O conceito de raça hoje difere do conceito de raça discutido nos séculos anteriores. Raça, advém do latim, categoria, espécie; este termo foi utilizado na biologia para poder classificar as espécies vegetais e animais. Na Idade Média o termo raça era usado para fazer referência a descendência, linhagem e foi com o tempo adquirindo outros sentidos, até que no século XVII, passou a ser utilizado para diferenciar as classes sociais. Munanga (apud LEWIS 1982) faz essa discussão; assim, de acordo com este autor, a diferenciação que se fazia nesse momento era social. A hierarquização, a associação entre raça e cor da pele é atual; classifica-se para hierarquizar grupos étnico-raciais. A antropometria, mais tarde, foi aplicada para fazer a classificação científica, precisa, das diferenças biológicas entre branco, negro e amarelo.

Ainda de acordo com Munanga, na primeira década do século XX, através da serologia (estudo do sangue e do solo), os cientistas fizeram estudos para verificar diferenças, características próprias aos grupos raciais, mas perceberam que em todos esses grupos os diferentes tipos de sangue (A, B, AB, O) estavam presentes. Posteriormente, através da genética, percebeu-se também que o patrimônio genético de um branco e o de um negro podem ser muito mais próximos do que se pensava. Foram muitas as tentativas infrutíferas; usando critérios biológicos, todos fracassaram. Sendo assim, concluiu-se que raça não existe do ponto de vista biológico; o que existe é a desigualdade e o racismo. O racismo independe de aspectos biológicos porque se assim fosse ele já teria deixado de existir.

Este fenômeno global chamado racismo pode-se decompor em três elementos distintos e inter-relacionados. Por um lado, nós temos uma ideologia racista que é uma doutrina, uma concepção do mundo, uma filosofia da história, às vezes apresentada como uma teoria científica ou como uma filosofia. O mesmo fenômeno se decompõe também em preconceito racial, que é simplesmente uma disposição afetiva imaginária, ligada aos estereótipos étnicos; uma atitude, uma opinião, que pode ser verbalizada ou não. Pode-se tornar uma verdadeira crença. Há pessoas que crêem mesmo que os negros são inferiores aos brancos; é uma crença comparável a uma crença religiosa. Finalmente a discriminação racial, que é um comportamento coletivo observável. Os três elementos são interligados, pois para discriminar alguém concretamente, tem-se que ter preconceito, e a ideologia racista, enquanto doutrina reforça e legitima as práticas discriminatórias. A partir do momento em que uma pessoa, que já tinha disposições preconceituosas, lê um livro e encontra nele a idéia das raças, hierarquizadas em superiores e inferiores e a afirmação de que existe uma relação entre inteligência, cultura e herança genética, esta pessoa simplesmente vai legitimar, a partir desta doutrina, os preconceitos que já tinha na cabeça. Os três elementos estão portanto, interligados, mas é possível que haja um sem a presença do outro, como por exemplo, no caso de algumas pessoas brancas que viveram na África do Sul durante o *apartheid*. Estas pessoas, que não teriam recebido da educação familiar essa predisposição que chamamos preconceito, mas que foram obrigadas a discriminar os negros para não entrar em conflito com as leis do país. (HASENBALG, MUNANGA, SCHWARCZ, 1998, P.47)

Dessa forma, raça é uma construção social e política, uma categoria que esconde uma relação de dominação. É uma categoria ideológica difundida pelas classes dominantes para manter a relação dominador/dominado (branco/negro). O dominador impõe sua dominação de modo que naturalize a desigualdade escondendo sua origem, para assim poder perpetuar essa relação. Assim, de acordo com esta perspectiva,

Basta transformar a estrutura da sociedade e não haverá mais racismo, não haverá mais discriminação de gênero; mulheres e negros se tornam iguais ao homem e ao branco. Mas como então, a partir desta perspectiva de luta de classes que é uma perspectiva marxista, explicar as manifestações racistas contra os judeus na antiga União Soviética e em outras partes do mundo? Como explicar o surgimento do racismo popular na Europa atual e em outras partes do mundo? É para mostrar que esta perspectiva marxista tem limites. Não há como explicar o racismo enquanto fenômeno global, simplesmente a partir do ponto de vista da exploração e luta de classes. (MUNANGA; HASENBALG; SCHWARCZ, 1998, p. 54).

O racismo serve para mascarar a desigualdade, a injustiça. As necessidades da exploração capitalista contribuem para difundir uma ideologia que inferioriza o negro, e justifica sua condição subalterna de escravo, de dominado. A partir dessa leitura o negro tem que ser educado e civilizado pelo branco 'superior'.

O Brasil sendo o último país da América a abolir a escravidão, ato que ocorreu tão somente em 1888, mais de quatro milhões de africanos vindos para cá, construíram através da força de seu trabalho riquezas que hoje constituem o patrimônio das atuais elites econômicas brasileiras.

Num cenário mais amplo, foi o mundo árabe o último a abolir a escravatura. Os árabes acreditavam ser contra os mandamentos bíblicos abolir a escravatura. Entretanto após a Abolição os negros viram-se livres desse regime de trabalho, porém sem norte, já que estavam condicionados há muito àquele modo de vida. Viram-se sem labor, sem moradia, não sabiam sequer como regiam os mecanismos de contrato de trabalho, um dos fatores que tornariam inclusive difícil sua inserção no meio social, pois não sabiam minimamente como lidar com a liberdade que há tanto lhes fora negada. O negro tornou-se assim a própria personificação da miséria social e moral; a Abolição conferiu-lhe apenas uma pseudo-liberdade. Por outro lado, a vinda dos imigrantes que foram paulatinamente ocupando os espaços sociais e os postos de trabalho, provocou, com o apoio de todos os segmentos sociais, a definitiva exclusão dos escravos. Aos negros restou tão somente a periferia, tanto do sistema de produção, quanto de moradia.

Assim, após o término do regime escravista, embora a sociedade brasileira tenha passado por profundas mudanças, algumas das quais pretensamente afirmativas, a população negra permaneceu excluída. A herança desse sistema influenciou o grau de marginalização dessa população e sua maciça participação em condições de vida abaixo da linha de pobreza.

Mesmo sabendo que essa parcela da população brasileira foi vítima de todo um sistema social e político, a sociedade de um modo geral passa a jogar sobre ela a responsabilidade pela situação de miséria na qual se encontra. Os negros passam então a ser o próximo indesejável, o conhecido que ninguém quer conhecer, saber ou se preocupar com suas mazelas. A dificuldade de se lidar com o diferente engendra estereótipos que facilmente se tornam consenso.

Assim, são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso elas são sociais – tanto na sua gênese como na sua forma de ser. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam. As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade em um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum onde, cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio da vida comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surge através de mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo (JOVCHELOVICH, 1995, p.81).

Dessa maneira, por sua visibilidade imediata, o principal parâmetro utilizado para a explicação do racismo, passou a ser a diferença fenotípica, a distância do padrão europeu visto como o belo. Diferentemente, a classificação empregada nos Estados Unidos opera pela hipodescendência,

No Brasil, o preconceito racial é de marca e não de origem. O preconceito e a discriminação são maiores quando este último apresenta traços muito diferentes do fenótipo branco e aproxima-se mais daquele típico do homem negro: cabelo crespo, nariz largo, lábios grossos, cor escura. Não se considera a ascendência do indivíduo, tida como algo não muito importante. Por outro lado no Brasil, a percepção da cor depende da percepção de outros elementos, sociais, culturais, psicológicos: maneiras, educação, formação profissional, estilo de vida. Dependendo de sua aparência, do seu sucesso no processo de ascensão social, o mestiço pode facilmente passar a fronteira da cor e reclassificar-se na categoria dos brancos. (NOGUEIRA, 1985, p. 124).

Será que com esse raciocínio é possível entendermos o racismo brasileiro? Ou conteria ele ainda outros ingredientes? Provavelmente sim. Continua predominando no senso comum o mito da democracia racial, a idéia segundo a qual não existem no Brasil preconceito ou discriminação racial, idéia reforçada pela comparação que se costuma fazer com a situação racial dos Estados Unidos.

Contudo passou-se a estudar a situação racial no Brasil, na ótica da situação racial dos Estados Unidos. Por isso rapidamente aceitaram a idéia de que o problema no Brasil é o preconceito de classe e não o de etnia ou casta. Quase que parece um acidente, sem especial relevância o fato de que o negro e o mestiço concentram-se nas classes proletárias, ou mais pobre, no campo e na cidade, na pequena aglomeração urbana. Inclusive tomaram essa distribuição do negro mestiço e branco na estrutura social como indicação segura de que há discriminação, preconceito ou segregação fundamentalmente de classe e, secundariamente de raça ou casta. (IANNI, 1988, p. 39).

Não houve no Brasil uma institucionalização do racismo como no Sul dos Estados Unidos, na África do Sul, na Alemanha nazista. Existe no Brasil um racismo de fato. Embora não houvesse no Brasil uma Lei segregacionista havia um conjunto de normas escritas e não escritas, cujo nível de racismo e exclusão não deixa nada a perder ao segregacionismo anglo-saxônico, ao apartheid na África do Sul que são tão humilhantes quanto este por nós experimentado. No Brasil, temos mecanismos subreptícios, velados de exclusão, como entraves à população negra em qualquer âmbito das relações sociais.

O racismo no Brasil, segundo Kabengele Munanga, difere do sistema segregacionista adotado nos Estados Unidos onde o Estado declara abertamente que por lei, os negros não terão os mesmos direitos fundamentais assegurados aos cidadãos brancos. Ao negar à população negra o *status* de cidadão, o Estado retira-lhe oficialmente o acesso aos direitos fundamentais para sua sobrevivência e a garantia de uma vida digna, ou seja, o negro deixa de ter acesso a direitos elementares como saúde, educação, emprego, igualdade salarial, por exemplo. Assim, a população negra americana fica oficialmente alijada de seus direitos civis, estes contudo, plenamente assegurados à população branca americana.

No Brasil, embora de direito, o Estado não diga oficialmente que os mais pobres e negros não terão acesso a estes direitos constitucionalmente assegurados a todos os brasileiros, todavia, de fato, pela inexistência de políticas públicas mais específicas e abrangentes, impede que a população negra usufrua destes direitos. Isto é, assegura os direitos apenas na constituição, por direito, e deixa de assegurá-los de fato, já que esta população não tem acesso a estes serviços básicos. Desta forma, o racismo no Brasil, quando comparado com a política segregacionista americana, é mais danosa, pois os negros brasileiros por desconhecerem quais são seus verdadeiros ‘inimigos’, ao contrário da população negra americana que percebia com absoluta transparência, quais eram e como agiam seus opressores, e porque não dizer ‘inimigos’, a população negra brasileira não reconhece que o estado está em geral a serviço das elites, da classe hegemônica branca, exatamente para manter a população afro-brasileira afastada de seus direitos fundamentais.

Desta maneira, o racismo à brasileira muito se assemelha às práticas racistas e segregacionistas praticadas no passado pelos estados americanos e sul-africanos. Carmichael & Hamilton em seu livro “Black Power” (1967), nos informam que alguns brancos, algumas vezes

não serão capazes de jogar uma pedra em uma casa ou igreja de negros, contudo podem produzir uma violência mais eficaz, na medida que apóiam e votam em candidatos brancos que irão no parlamento legislar contra a população negra. Ou melhor, eles pessoalmente não fazem nada, contudo dão suporte para que outros o façam em seu nome. Podemos observar que tal procedimento também ocorre no Brasil com frequência e uma naturalidade que beira o deboche, pois aqui os mais ricos e brancos pedem os votos da população negra, exatamente para trabalharem contra ela. Em outras palavras, institucionalizam o racismo, dando-lhe um caráter legalista, embora seus eleitores jamais os tenham autorizado a legislarem contra os interesses da maioria pobre e negra. Estes, ainda que discordem das leis, contribuíram voluntariamente para que seus opressores legalmente exerçam sobre esta população vulnerável à exclusão de seus direitos, mas jamais de seus direitos, no entanto a exclusão do cumprimento de seus deveres.

Esta diferença fundamental entre o Brasil e outros países levou alguns autores bem conceituados a afirmarem que no Brasil não existe racismo, justamente porque não foi institucionalizado, mas existe racismo de fato.

Outro traço peculiar ao preconceito racial brasileiro é ser dissimulado e até mesmo inconsciente. O brasileiro, disse Florestan Fernandes (1972, p.23), “tem o preconceito de ter preconceito”. Preconceito é vergonhoso, incompatível com o espírito cristão e com o ideal de democracia racial.

O preconceito racial consolidou-se no período escravocrata mas sobreviveu em outra roupagem e com novos mecanismos, às transformações pelas quais passou a sociedade brasileira, e persiste nas relações capitalistas de produção. Modificou-se o sistema econômico, modificaram-se as relações de trabalho, porém os negros continuam distantes das posições ditas de prestígio social.

A ideologia do embranquecimento possui longa tradição. Remonta ao período da Abolição quando nasceu a necessidade de se redefinir o Brasil e, portanto, o desejo de uma nova composição étnico-racial que garantiria, de acordo com as elites intelectuais brasileiras do período de 1870 a 1930, o progresso e o desenvolvimento da nação. As elites brasileiras eram influenciadas pelas concepções racistas da época, como as de Nina Rodrigues que postulava a inferioridade do negro e a degeneração do mestiço. Já que, a negros e indígenas atribuíam-se o atraso da nação, isto se efetivaria através do branqueamento da população. Desse modo, a partir

de medidas políticas imigratórias, com a vinda de trabalhadores europeus, após algumas gerações, teríamos aqui - de acordo com essa ideologia - a tão almejada “raça branca”.

O imigrante veio então, não somente ocupar os espaços de trabalho e nos “enriquecer” com a substituição de um tipo de trabalhador considerado social e racialmente marginalizado e desqualificado – o negro-, que nem mesmo havia participado da integração da nova fase da economia brasileira, ou seja, o capitalismo dependente. Dessa forma, o preconceito e a discriminação racial foram dinamizados no contexto capitalista. O capitalismo no Brasil, além de ser marcado pela exploração econômica que está no seu cerne, ainda traz um aspecto marcante: a subordinação racial.

O desenvolvimento da ideologia do branqueamento no Brasil ocorreu a partir de influências de linhas teóricas racistas européias. Dentre estas destaca-se a doutrina de Joseph Arthur de Gobineau, às vezes chamada de arianismo, que defende a desigualdade entre as raças e é contrária ao cruzamento das etnias. Segundo este autor, o grupo étnico-racial superior é o ariano, representado pelo europeu puro. A essência dessa doutrina se encontra nos efeitos da mistura racial que, para Gobineau era condição *sine qua non* para o progresso, para a passagem do estado de “selvagem” para o estado de “civilizado”.Gobineau (1982) afirma que,

os brancos ultrapassam todos os outros em beleza física. Os povos que não têm o sangue dos brancos aproximam-se da beleza, mas não a atingem. De todas as misturas raciais, as piores do ponto de vista da beleza, são as formadas pelo casamento de brancos e negros (apud MUNANGA, 2004, p.49).

Munanga, (1999, p.52) observa a contradição existente no pensamento do Conde, no momento em que ele defende a pureza ariana, ao mesmo tempo em que considera a mistura racial o essencial fundamento das civilizações, e essa mesma mistura a origem da degeneração da raça superior e do declínio da cultura. Seguindo ainda o pensamento de Gobineau, verifica-se que este sacerdote do racismo afirma que os mestiços eram um grupo étnico-racial degenerado e decadente.

Houve no Brasil uma internalização das teorias racistas; vários intelectuais adaptaram estas teorias e as introduziram no contexto brasileiro. Consumidoras da literatura estrangeira, as elites intelectuais brasileiras faziam da questão racial o ponto central para a produção de análise social (MORITZ-SCHWARCZ, 1993).

Podemos visualizar teorias racistas nas obras de diversos cientistas tais como Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Silvio Romero, João Baptista de Lacerda, Alberto Torres, Euclides da Cunha, Gilberto Freyre e outros.

Raimundo Nina Rodrigues, (1894/1957) defendeu a tese da desigualdade das raças, da degeneração da mestiçagem, denunciou suas consequências na ordem política e social. Os negros e mestiços, segundo ele, eram a anomia social e incapazes de desenvolver uma cultura “elevada”.

Francisco José de Oliveira Vianna, (1883-1951) foi um dos teóricos de maior notoriedade nos estudos sobre a formação social brasileira. Foi defensor do ideário de branqueamento, leitor do Conde Gobineau, referia-se às raças em categorias inferiores e superiores, aludindo respectivamente ao negro e ao branco.

A diferença entre José de Oliveira Vianna e Nina Rodrigues é perceptível na medida em que o primeiro acreditava que com a mistura racial, paulatinamente, o negro desapareceria. O “mulato” incorporaria os padrões de conduta e moralidade dos brancos e com a miscigenação alcançar-se-ia o branqueamento. Já o segundo afirma que o mestiço é um tipo racial degenerado.

Oliveira Vianna é um autor fenotipicamente mestiço, resultado da mistura de branco com negro, é visto como o teórico mais racista. A análise de suas teses, revela, para além da existência de um conflito existencial em razão de seu pertencimento étnico-racial, a legitimação do pensamento racista, a difusão e a internalização do mesmo no imaginário social.

O intelectual cívico, Silvio Romero, adota uma abordagem histórica que revela a sua preocupação com a imagem do Brasil no exterior e com a conseqüente dependência em relação aos valores europeus. Possuía o desejo de um país “civilizado”, tal como os países europeus, alcançando o mesmo desenvolvimento das nações européias. A teoria de Sílvio Romero está eivada de determinismo do meio e da raça. E embora a adoção de modelos externos seja, de acordo com Carvalho (1990, p. 43), uma prática universal, o interesse manifestado por Romero em adotá-los com certas adaptações, evidencia a disputa de força política e intelectual e o desejo de alcançar o desenvolvimento. O atraso cultural segundo Romero deve-se a três variantes: racial, climática e histórica (política, legislativa, usos e costumes). Assim as mudanças sociais para ele, obedeciam a um processo natural de adesão, adaptação de novas idéias e miscigenação

racial. A idéia defendida por esse “intelectual cívico” era que o ideal de um povo mestiço e em harmonia racial levaria a sociedade brasileira ao progresso.

Percebe-se que as elites intelectuais brasileiras incorporaram uma ciência positiva e determinista e o darwinismo social como modelo de análise social para explicar as diferenças sociais internas. O darwinismo social consiste numa tentativa, por parte de alguns pensadores, no sentido de aplicar à ordem social a teoria biológica de Charles Darwin (1859). As expressões “luta pela existência” e “sobrevivência do mais capaz” foram tiradas da obra deste último para apoiar a defesa que faziam do individualismo econômico. O darwinismo social fortalecia o imperialismo, o racismo, o nacionalismo e o militarismo.

Como afirma Silvio Romero (1980, p.45), negros e mestiços passaram a ser “objetos da ciência”. E era a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinavam inferioridades. Assim, os cientistas, intelectuais brasileiros ao utilizarem os discursos mencionados acima em contexto brasileiro, concluíram que a origem do atraso brasileiro estava na composição étnica, na grande massa de africanos e mestiços, que impedia o país de alcançar o tal almejado grau de civilização.

Gilberto Freyre deu uma 'nova' versão dessas interpretações do Brasil, com o elogio à mistura racial. Oliveira Vianna, anteriormente a Freyre, também exaltava a mestiçagem, no entanto com um diferencial: objetivava com a mistura racial, alcançar o branqueamento da população brasileira. Tese esta que já fora defendida por João Baptista Lacerda em 1911, no Congresso Internacional das Raças. Ele declarou que: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”.

Verifica-se assim que estaria resolvida a defasagem da adoção das teorias advindas da Europa e da América do Norte, na medida em que, alcançada esta perspectiva de branqueamento, a adaptação dos modelos imperialistas não seriam mais discrepantes quando aplicados a um Brasil “branco”.

A ampla miscigenação na população brasileira, na verdade não é prova de ausência de discriminação, mas pelo contrário revela o desejo de embranquecimento.

Desde os primórdios da história do Ocidente encontramos a associação simbólica das cores “negro” e “branco”, respectivamente ligadas ao mal, ao condenável, ao voluptuoso, à culpa, ao feio no caso da cor negra, e ao bem, à beleza, à inocência, ao divino, no caso da cor branca. Dessa maneira, Hofbauer (2006), que faz essa discussão, afirma que desde cedo o

ideário do branqueamento deitou raízes nas camadas populares. No Brasil, nesse sentido, as pessoas procuravam apresentar-se “o mais branco possível”, como uma estratégia para sofrer menos discriminação e serem, talvez, mais aceitas. Podemos localizar este comportamento entre escravos africanos já nos primórdios do colonialismo europeu (inclusive no medievo árabe-muçulmano, prática que perdura no Brasil, nos dias atuais).

A persistência da ideologia do branqueamento no Brasil está relacionada às relações de poder patrimonialistas que têm marcado profundamente a história do país. A ideologia do branqueamento traz em si um enorme potencial de abafar, inibir reações coletivas da parte dos “não-brancos”, uma vez que os induz a aproximar-se do padrão hegemônico. E ao induzi-los a negociar individualmente certos privilégios (por exemplo, a carta de alforria, um melhor salário), contribui para que os poucos “negros” que conseguem ascender socialmente se afastem da maioria dos “não-brancos” que não tiveram tanta “sorte” como eles. Essa negociação “caso a caso” tem evitado que os valores discriminatórios embutidos nesse esquema ideológico corram o risco de ser questionados e/ou criticados de forma coletiva. Assim, a ideologia do branqueamento atua no sentido de dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano o mais “brancas” possível. É por essa razão que se pode dizer que o ideário do branqueamento expressa uma recusa ou resistência histórica não apenas à essencialização dos conceitos de inclusão e exclusão, mas também à burocratização das relações sociais como um todo. (HOFBAUER, 2006, p.408-9).

O ideal de branqueamento leva indistintamente todos os brasileiros a perseguirem um padrão branco, ou seja, a valorização cultural, estética e religiosa européia, constituindo aí o eurocentrismo.

Desse modo o que se verifica no cotidiano é a exteriorização do preconceito racial. Este se constitui em um instrumento ideológico destinado a manter os negros na condição de ominosa subalternidade. No regime da escravatura, não havia a necessidade de justificar a coisificação do negro: ela era consagrada pela lei. No regime de liberdade civil, impunha-se justificar a exclusão e a discriminação. Substituiu-se a primitiva contradição homem livre/escravo, de caráter jurídico, pela contradição branco/negro, de caráter racial.

Outro fator decisivo para a concretização da discriminação, seria o fato de grande parcela da população negra encontrar-se em condições sociais inferiores às do branco.

O contingente populacional pobre, estando desta maneira distribuído numa sobre-representação de negros, nos dá o perfil da composição racial da pobreza em nosso

território, ao considerarmos um contingente de 53 milhões de pobres e 22 de indigentes. Dados do IPEA revelam que 64% da população pobre são negros e 36% brancos; 69% dos indigentes são negros e 31% são brancos. Essas diferenças têm como conseqüências uma taxa de mortalidade infantil mais elevada: 77 por mil para os brancos, 105 para negros, pardos, em 1980, uma expectativa de vida menor: 66,1 para os brancos, 59,4 para os negros e pardos, menos anos de estudo: 8,4 anos para os brancos, 6 anos para os negros...(REIS; BARROS, 1991, p. 27).

A discriminação racial no Brasil constituindo-se assim num entrave ao desenvolvimento sócio-econômico, à construção da identidade étnica, ao exercício pleno da cidadania, é o instrumento da estruturação das desigualdades raciais, na medida em que tem o negro como seu principal componente. Podemos então perceber o alijamento e a exclusão impostos à população negra.

A discriminação e a exclusão racial no Brasil podem se manifestar de modo direto ou indireto. A manifestação direta dessa prática realiza-se no âmbito de proibições, de entrave à realização de qualquer exercício cabível a um cidadão. O modo indireto opera em formas sutis e neutras, nas reticências, mas que produzem o mesmo efeito da anterior na medida em que estabelece um tratamento desigual, diferenciado, que produz a desigualdade. Esta é a prática discriminatória mais comum no Brasil.

No âmbito das relações empregatícias no Brasil, verifica-se a manifestação da discriminação racial indireta nos anúncios de emprego em que um dos requisitos era boa aparência, (embora esta prática seja ilegal, ainda perpetua-se) isto pode se traduzir em *não ser negro*. Observa-se na atualidade profissionais com currículos similares, mas que no momento de uma entrevista para contratação de emprego, o candidato negro perde, pois traz consigo toda a carga de estereótipos negativos marcados pela cor.

No que se refere à violência, de acordo com pesquisa do Datafolha (1995), os negros são os mais visados pela polícia, sendo mais revistados do que qualquer outro grupo étnico, o que desmistifica a *piada* da democracia racial e retrata o grau de marginalização a que esse contingente populacional é reduzido. No Brasil, de acordo com o Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros, os dados referentes a violência são alarmante. A violência é um dos maiores problemas enfrentados pela sociedade brasileira, fruto de condições sócio-econômicas profundamente desiguais, de corrupção e de uma tradição de impunidade.

O racismo presente na sociedade impede a população negra, principalmente sua juventude, de ter acesso a uma educação de qualidade, aos serviços públicos de saúde, e principalmente se materializa na violência diária sofrida pelos jovens negros. Apesar dos avanços na legislação de proteção aos direitos humanos, os índices de homicídios contra a juventude permanecem elevados e alguns deles cresceram ainda mais nos últimos anos. Pesquisas recentes têm demonstrado que é o homem, jovem e negro a vítima preferencial da violência. No início de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou dados sobre o genocídio praticado pelo estado brasileiro contra sua juventude. O Brasil ficou conhecido como o país que mais mata jovens no mundo, sendo que a imensa maioria destes(as) jovens é negra(as).

Configurado como um país racista polarizado por injustiças e desigualdade de oportunidades, o Brasil vem, a passos lentos, implementando algumas medidas que visam reparar os 400 anos de massacre e social aviltamento do negro. Tais propostas de mudança do *status quo* possuem diversos detratores. A situação do negro revela a urgência de transformação em todo o cenário nacional. O Brasil é possuidor da segunda maior população negra após a Nigéria, contendo assim os maiores índices de distribuição da pobreza, concentrados no contingente populacional negro brasileiro.

Deste modo, tendo em vista as propostas de reparação, faz-se mister sobretudo em nosso contexto o extirpar do racismo subjacente, bem como dos estereótipos negativos incutidos nos negros, além de uma reforma organizacional, estrutural da sociedade, da instituição escolar, dos meios de comunicação (os propagadores, ditadores de padrão). Tais reformas são condição *sine qua non* da reversão do *status* conferido aos negros na sociedade brasileira. Nesse particular o engajamento político dos cidadãos também é de significativa relevância para a extinção do racismo, a igualdade racial e desse modo para a eliminação dos seguintes dados que retratam a sociedade brasileira:

- cerca de 60% dos negros brasileiros estão na faixa do analfabetismo;
- apenas 18% dos negros têm possibilidade de ingressar em Universidades;
- a expectativa de vida dos negros é de apenas 59 anos (brancos 64 anos);
- a qualidade de vida do Brasil o leva a ocupar a 63ª posição mundial. Considerando só a população negra, o Brasil passa a ocupar a 120ª posição;
- 15,5% dos réus negros respondem em liberdade (brancos 27%);

- o negro é o primeiro a entrar no mercado de trabalho e o último a sair;
- a participação do negro em áreas “elitizadas” é ínfima;
- as mulheres negras ocupadas em atividades manuais representam 79,4% do total;
- apenas 60% das mulheres negras que trabalham são assalariadas;
- as condições de moradia dos negros são quatro vezes piores que a dos brancos;
- dentre a população negra economicamente ativa apenas 6% está ocupada em atividades técnicas, científicas, artísticas, administrativas;
- muitas mulheres negras saem do país como artísticas e são recebidas como prostitutas;
- muitas mulheres negras estão nas piores condições de vida do país;. (SOARES, 1997, p. 25)

Por essas e outras situações vexatórias pelas quais a população negra é vitimada, que também a força social do ideário do branqueamento pode explicar não apenas a ainda pequena porcentagem de “pretos” nas estatísticas oficiais até hoje, mas também a grande quantidade de termos de cor que as pessoas utilizam no cotidiano. É muito conhecida a pesquisa realizada em 1976 pela PNAD, sobre autodenominações de cores, a partir desta pesquisa foi possível levantar 136 autodenominações de cores. Marvin Harris, em pesquisa realizada em 1967, havia levantado 492 termos raciais.

São diversas as palavras que são utilizadas no cotidiano brasileiro, como auto-descrições ou como termos que buscam não ofender a pessoa denominada são bastante curiosas (escurinho, moreno cor de jambo, mulato, moreno, moreninho, marrom bombom, de cor, queimado de praia, meio-branco), o que evidencia que grande parte da população, sobretudo as pessoas pertencentes a classes sociais menos favorecidas, ainda evitam identificar-se na categoria “*negro*” já que ser negro no Brasil é deparar-se com entraves em qualquer âmbito das relações sociais, é como já afirmamos anteriormente, a representação da feiúra, da pobreza, do mal, do ser afeito ao sexo, é enfim nos dizeres cotidiano, o que possui beijo grosso, nariz chato e grosso, cabelo ruim, bundão, primitivismo sexual e assim por diante, e ninguém quer ter essa representação) e continuam segundo Hofbauer (2006), valorizando e privilegiando o branco. Ele afirma ainda que não são poucos também aqueles que preferem, não sendo necessário, não opinar sobre sua cor/raça. O que indica que a ideologia do branqueamento continua funcionando como uma

espécie de pano de fundo ideológico sobre o qual outros discursos, outras concepções de negro e branco vão se sedimentando.

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela representação ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde, ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. Não é difícil imaginar o ciclo entrópico, a direção mortífera imprimida a este ideal. O negro, no desejo de embranquecer, deseja nada mais nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido. (SOUZA, 1983, p.05).

Assim, é um desafio para o negro construir uma identidade afirmativa e obter equidade social, estando inserido em um contexto social adverso a sua persona. Uma vez que ele tem que conviver com os entraves cotidianos, violência, com a desigualdade racial, com o preconceito, a discriminação racial e o racismo.

CAPÍTULO III

REALIDADE ESCOLAR, RACISMO E IMAGINÁRIO SOCIAL

*Ensinar exige risco, aceitação do novo
e rejeição a qualquer forma de discriminação.*

Paulo Freire

O ambiente escolar é um dos primeiros lócus de manifestação do preconceito e discriminação racial; é onde se ensejam as primeiras formas de socialização do indivíduo.

Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais afirmativo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial. (CAVALLEIRO, 2001, p. 88).

Embora o mito da democracia racial tenha sido desmascarado, esse argumento ainda está presente no imaginário social. As teorias racialistas ainda exercem força ideológica e permeiam a ação educativa de diversos educadores.

A instituição escolar não é um espaço neutro. O racismo, o preconceito racial e a discriminação racial estão presentes nas relações existentes na escola. A escola é produtora e reprodutora do racismo. O paradigma que impera na escola brasileira é europocêntrico. Assim o ideal de brancura associa-se à inteligência, à beleza, à bondade, à justiça. O contrário aplica-se ao negro. Caracteres afirmativos são aplicados somente ao branco; ao negro atribui-se a cultura, confundida com o exotismo e/ou a primitividade.

Diante dessa realidade, como poderá o/a educador/a desconsiderar a importância da construção da identidade racial da criança, do/a adolescente e do/a jovem negro/a? Como será

que a criança negra se vê refletida na escola? E na sociedade? A escola tem possibilitado aos/às alunos/as e professores/as negros/as as condições adequadas à construção de uma imagem positiva de si mesmo, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, do conjunto cultural negro?

A resposta a essa pergunta nos leva a afirmar que enquanto a escola relegar a questão racial como se fosse um problema exclusivo da população negra, manteremos espaço para manutenção de práticas equivocadas e racistas.

Entretanto há pessoas que acreditam que o preconceito é fruto da ignorância, que basta ir para a escola para deixar de ser preconceituoso. No entanto o preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação sozinha não é suficiente para resolver os problemas sociais do planeta, ela é um dos meios para se lutar contra o racismo.

A dificuldade de superação do racismo advém da forma como ele opera nas relações raciais, em virtude de estar enraizado no imaginário social coletivo. Aqui predomina o racismo mascarado, cordial, que se afirma através de sua própria negação.

A educação escolar tem por finalidade caracterizar-se num processo decisivo ao desenvolvimento do indivíduo. Contudo, através da supervalorização dos padrões europocêntricos, associados às mais diversas formas de discriminação social e étnica presentes nas práticas da equipe escolar, nas relações professor/aluno; aluno/ aluno, as quais são incisivas para a baixa auto-estima da criança negra e acabam prejudicando seu desenvolvimento educacional, fazendo com que perca o desejo de frequentar a escola, culminando assim na evasão desta.

Na escola é difundida através da relação ensino-aprendizagem a idéia de que o Brasil, sendo fruto da mistura dos três grupos étnico-raciais (branco, negro, índio) constitui-se num país de cultura homogênea. Nela há a discussão da participação da cultura do negro e do índio na formação da sociedade brasileira como simples “contribuição” e não como a participação de sujeitos sócio-culturais que constroem sua própria história.

Entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, através do recorte étnico-racial, é assumir um posicionamento político e ético que corrobore, sobretudo, à formação da identidade afirmativa dos alunos negros, particularmente da estudante negra, vitimada triplamente pela desigualdade racial.

A diversidade étnica e racial e as diferentes formas como ela têm sido trabalhada devem ser discutidas com todos os agentes educacionais, porém para que se supere o racismo e a discriminação racial, muitas vezes a escola terá que adotar estratégias específicas: renovar, alterar, contemplar a diversidade cultural. Nesse sentido, os processos de formação inicial precisariam apresentar alternativas pedagógicas tais como: literatura, história, geografia, política, arte, memória, também na perspectiva do negro. (GOMES, 2005, p.24).

Desse modo, a educação, embora não seja a única via para resolução dos problemas sociais, é *sine qua non* para a superação dos preconceitos enraizados no imaginário social, na formação de indivíduos conscientes de preconceitos, discriminação racial e racismo. Havendo-se uma reformulação dos currículos oferecidos aos docentes, contemplando o trabalho com a pluralidade cultural, estes terão condições de exercer uma prática pedagógica não-discriminatória, corroborando a formação de indivíduos conscientes, abertos à diversidade étnica já que a escola é o *locus*, como já mencionado fundamental para a construção de personalidades.

3.1. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 (alterada recentemente pela Lei 11.645, incluindo a obrigatoriedade do ensino temática indígena no ensino brasileiro)

Altera a Lei 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A Lei nº - 9.493, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 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 e 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.

3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de dezembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º- da Independência e 115º da República

LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

CRISTOVAM RICARDO CAVALCANTI BUARQUE

Publicado no DOU de 01 de janeiro de 2003

PARECER

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação - UF:DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez

PROCESSO N.º :23001.000215/2002-96

PARECER N.º :CNE/CP 003/2004 COLEGIADO:CP

APROVADO EM:10/3/2004

I – HISTÓRICO:

Este Parecer tem como objetivo orientar o Sistema de Ensino, bem como, os Órgãos e Instituições que os integram, para o cumprimento da **Lei Nº 10.639/03**, que altera a **Lei Nº 9394/96** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, regulamentada pelo Parecer CNE/CP Nº 03/04, de 10/03/04, cumprindo ao estabelecido na Constituição Federal Artigos: 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, 1º do art. 242, Art. 215 e art. 216, bem como nos Art. 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 a da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI) a do Rio de Janeiro (art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos esses dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais afirmativas, a que tais conteúdos devem conduzir.

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 afro-brasileira, 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.

A lei 10.639/03 representa uma conquista das lutas e reivindicações de pessoas articuladas, interessadas na aplicação da mesma e também do movimento negro, porém sua homologação ainda não se traduz uma transformação nas relações sociais, pois as políticas públicas de Estado ainda não atendem a legislação da educação.

Tal política contribuirá para a formação de atitudes, posturas, e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, de modo que os descendentes de africanos, indígenas, descendentes de europeus, asiáticos, possam interagir na construção de uma sociedade democrática, em que haja igualdade de direitos e possam reconhecer-se na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias. Contribuindo acima de tudo, para que os negros bem como todos os cidadãos brasileiros, tenham a garantia de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo.

A Lei 10.639/03, consiste na alteração da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, recentemente, em março deste ano fora aprovada a Lei 11.645 que altera a Lei 10.639, incluindo nesta a obrigatoriedade do ensino da temática indígena no ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

3.2 Lei 10.639 e Formação Docente:

Quanto tempo esperamos para que a escola e os educadores/as avaliem de forma séria e não essencializada a riqueza e a fecundidade das tradições culturais africanas construída no Brasil, e o seu peso na formação cultural de outras etnias?

A resposta a essa pergunta não se limita a leis, políticas de ação afirmativa, nem a pesquisas sobre o tema, mas sim exige o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa de acordo com Gomes (2005), no caso específico da escola, compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana no cotidiano e a partir daí exercer uma prática pedagógica afirmativa e não folclorizada no que se refere às tradições culturais africanas na escola.

A formação docente é condição *sine qua non*, ao cumprimento da lei. No entanto há uma consideração relevante a ser feita. Não são poucos dentre a categoria dos professores que constatarem ser difícil a relação com os educandos (sobretudo adolescentes), há uma estrutura de desestímulo do professor seja com relação aos baixos salários, ao descrédito que essa profissão vem caindo, aos enfrentamentos, desrespeito por sua pessoa e pelo conhecimento a ser transmitido, indisciplina, condições adversas de trabalho, além dessas citadas acima, como instrumentos de trabalho, acervos das bibliotecas insuficientes e não atualizados, sobretudo o protecionismo conferido aos alunos, resultando inclusive em abusos, violência dos alunos para com os professores.

Identificadas as dificuldades e discriminações que os professores sofrem no cotidiano da escola, é fundamental constataremos as discriminações que os professores ajudam a reforçar, e que trazem consequências danosas para o desenvolvimento do alunado.

Dentre estas discriminações estão a da imoralidade dos homossexuais, da fragilidade feminina, incompetência dos pobres, inutilidade dos velhos, feiúra dos gordos, incapacidade dos deficientes, do embranquecimento da sociedade, do racismo.

Assim, a formação do professor de um modo geral, seja a inicial, seja continuada, não têm nos fornecido informações, instrumentos para destruir as visões estereotipadas que temos de grupos marginalizados pela sociedade, tampouco criado condições para que aprendamos a ouvi-los, a conversar com eles de igual para igual, a compreendê-los na sua especificidade e não que falte apoio teórico ou práticas desenvolvidas. (SILVA, 2003, p.32)

E nesse ponto, questionamos: por que os professores são mal formados? O que é uma formação de boa qualidade? Qual é a teoria pedagógica ideal para ser utilizada em sala de aula?

De acordo com algumas pesquisas 40% (IBGE, 2001, p.31) dos estudantes do ensino fundamental têm saído deste na categoria de semi-analfabetos, o que comprova a falência do ensino, o qual tem servido basicamente para ensinar a ler, escrever e contar (em alguns casos, decorar regras e fórmulas). Os professores têm se valido dos métodos tradicionais, levando aos alunos o conhecimento pronto e acabado; não têm se pautado no processo de construção do saber, não os estimulando assim a raciocinar, pensar sobre os conteúdos apresentados, nem tampouco relacioná-los com a realidade.

O método tradicional possibilita a formação da seguinte relação:

PROFESSOR	ALUNO
Depositor	Depósito
Transmissor	Receptor
Sabe Tudo	Sabe nada
Dita Regras	Segue-as

Com base nessa relação, o aluno é meramente objeto da ação educativa, em que o professor encontra-se num pedestal, numa posição acima dos alunos, num lugar em que ele está só para ensinar (nunca aprende nada com os alunos, pois a partir dessa premissa ele é o detentor do conhecimento) e os conteúdos são transmitidos de maneira unilateral (já que os alunos não são estimulados a pensar, relacionar as situações-problema com a realidade com o cotidiano).

Assim podemos perceber a dicotomia entre os conteúdos dos PCN(S) e a realidade existente no âmbito escolar. Os PCN(S) são delineados de teorias construtivistas que visam a formação para a Cidadania dos educandos, entretanto o que se vê nas escolas é a pura

assimilação, transmissão dos métodos tradicionais, método que proporciona aos alunos uma visão unilateral das coisas, uma visão "cabresto" dos fatos, contexto social.

O resultado, como se verifica, é a formação de indivíduos acríticos, assimiladores e reprodutores das situações, da maneira como estão postas.

O aluno tem que ser tratado como sujeito da ação educativa e não objeto da mesma. Sabemos da necessidade de haver uma modificação, melhora estrutural na educação nacional, que vai para além do sancionar de leis, políticas públicas entre outras, que são medidas que tornam obrigatório o que já deveria estar no cotidiano das práticas sociais.

Não obstante, partindo de uma micro-mudança, esta por sua vez iniciada pelo docente, entendendo este como um ser preocupado com a estrutura deficitária do ensino e que visa a reversão do *status quo*, haverá em consequência uma modificação da postura do alunado, que até então tem tido uma postura descompromissada, relapsa com a escola, pois esta também não tem tido uma afirmativa representatividade; contudo, a partir da transformação da postura educativa, poder-se-á haver em decorrência uma modificação da postura do educando, e assim uma alteração, melhora na escola.

Esta a partir daí passará a possuir um novo perfil e caberá aos agentes burocráticos contribuir para a continuidade dessa ação, para formação de uma escola séria, com compromisso político, formador de educandos, com escolas que tenham infra-estrutura para comportar os alunos, e também mantê-los, com todo um aparato pedagógico que dê sustentabilidade aos sujeitos da ação educativa.

Sendo assim, a ação pedagógica multicultural oferece iguais condições aos alunos de desenvolverem suas potencialidades, independentemente de seu grupo étnico-racial, social. É uma pedagogia da equidade, que contribuirá para a diminuição de preconceitos. E a história passará a não ser mais trabalhada na perspectiva euro-ocidental, que faz com que o alunado conheça, dentro da disciplina História, muito pouco (e o que se aprende é de maneira folclorizada) sobre o continente africano. Assim o que se vê nos livros de História é sobre a escravidão no período colonial, o tráfico negreiro e a Abolição como estratégia para a proclamação da República.

As universidades têm papel importante nesse processo de estabelecimento de uma ação pedagógica que contemple a diversidade étnico-racial, no instante em que incluir como parte

integrante do currículo obrigatório, em seus planos de trabalho, módulos ou disciplinas específicas sobre o tema, oferecendo aos seus alunos uma formação para uma nova prática mais justa, aberta à diversidade, igualitária e cidadã.

Desta forma, a formação docente e conseqüentemente o fazer pedagógico dos docentes, é fundamental, e como já mencionado, através de uma política pedagógica que contemple o trabalho com a diversidade étnica e pautada, contudo, na aplicação da lei 10.639/2003, e do parecer CNE/CP 003/2003, com mudanças nas relações professor/ aluno, aluno/aluno, nas relações no interior da instituição de ensino, com práticas educativas que contribuam para uma educação das relações étnico-raciais, poder-ser-á formar cidadãos abertos a diversidade étnica e livres de preconceito.

3.3 A educação a serviço da elite:

Desde que aqui chegaram os jesuítas, logo iniciaram o processo de alfabetização. Eles ensinavam filosofia, teologia, gramática média e superior, humanidades e o manejo da leitura e da escrita para interpretar a palavra de Deus, as quais eram extraídas do *ratio studiorum*. Eles formavam alianças com a Coroa Portuguesa, tinham a missão de civilizar e catequizar o povo. No entanto eles se preocupavam mais com a difusão de seus ideais religiosos do que com a educação. A sociedade portuguesa só tinha uma visão de sociedade: a sociedade em que estavam inseridos, que era uma sociedade etnocêntrica, teocêntrica e hierarquizante, e eles pretendiam impor aos povos colonizados sua cultura, seu modo de vida. Através da catequese dos povos indígenas, os jesuítas provocaram um movimento de aculturação em que toda a estrutura social, econômica, política e cultural dessas populações nativas foi quase totalmente destruída. A educação jesuítica, efetuada nos seminários e colégios, visava à formação das futuras lideranças coloniais. Dessa forma, inaugura-se desde o início uma educação formal dualista: uma escola voltada à formação das elites e outra voltada aos processos de aculturação dos povos indígenas.

Aos africanos escravizados, considerados objetos de uso antes de seres humanos, foi praticamente vedada a possibilidade de acesso à aprendizagem do ler e escrever”. (PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, 2003, p.23)

É interessante observar que nesse momento histórico da história do Brasil os negros escravizados eram proibidos de freqüentar a escola; havia o impedimento na forma de Lei que proibia que os negros/ escravos estudassem. Romão (2000, p. 55), citando Cunha (1999, 1987), observa que o acesso à educação dos escravizados e dos africanos era proibido pela Lei número 01, de 04 de janeiro de 1837, que assim determinava no seu artigo terceiro:

São proibidos de freqüentar as escolas públicas:

§

1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas

§

2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos.

Essa observação nos faz analisar como foi construído o processo de social aviltamento do negro, na configuração da desigualdade; a partir daí podemos visualizar a invisibilidade do negro em setores de maior prestígio, pois desde o início foi configurado como objeto de posse dos indivíduos humanos; hoje vem a lentos passos obtendo pequenas reversões, na conquista de políticas públicas, alguns direitos para a sua inserção na sociedade. Ironicamente, podemos afirmar que o negro já tem que agradecer, pois já saiu da senzala, e hoje se situa nas favelas, em geral nas classes sociais baixas.

No período colonial e mesmo após este, nunca houve em nosso país efetiva inserção do negro na sociedade; a desigualdade, o racismo sempre foram as principais marcas da nossa formação social.

A educação sempre esteve a serviço da elite branca que manteve a população negra em condição de ominosa subalternidade; isso foi possibilitado sob um aparato jurídico que atendia a classe hegemônica. Dessa forma algumas leis se destacam:

1 A Lei Complementar à Constituição de 1824 que proibia os negros de freqüentarem a escola. Eles eram considerados doente;

l Lei número 01, de 04 de janeiro de 1837; o acesso à educação dos escravizados e dos africanos era proibido;

l A Lei das terras de 1850 que estabeleceu condições de compra que dificultavam a posse de terra aos negro;

l O decreto 528 de 1890 referente às migrações européias que contribui para a exclusão do negro do trabalho nas indústrias.

As conseqüências de tais leis, do pacto social construído em favor da população branca, são o racismo, já instalado, mas que foi consolidado, a desigualdade racial e a exclusão do negro em todos os âmbitos da sociedade brasileira, o que fez do Brasil um país de desigualdades baseadas nas condições não somente sociais, mas sobretudo, na cor da pele.

Analisando o Censo Demográfico de 1991 sobre a porcentagem de alfabetizados e alunos do ensino superior e mestrado ou doutorado de acordo com a raça, podemos verificar que:

- entre os adultos em fase de alfabetização, a população negra representa seis vezes a branca e a parda três vezes. A quantidade de negros analfabetos é de 2,2% superior à de brancos na mesma situação:
- o número de estudantes da população parda e negra que cursavam o 1º grau era bem maior, mas os que estavam finalizando eram em menor escala que os brancos. Portanto essa maior proporcionalidade nada representa já que a quantidade que termina a 8º série é muito reduzida;
- em termos de 2º grau, os desníveis não são tão assustadores a não ser que observemos os números em relação à forma como é cursado o mesmo. O número de negros que o fazem em forma de supletivo é mais que o dobro dos brancos. Isso talvez explique, em parte, a dificuldade do acesso a um cargo adquirido em concurso público ou mesmo a um vestibular;
- observando agora os percentuais dos alunos de graduação, poderia ser considerada uma diferença pequena entre a quantidade de negros e brancos que cursam um nível superior (6,6% e 9,7% respectivamente). No entanto, a níveis proporcionais, essa diferença significa dizer que a quantidade de brancos é 1.5 em relação à quantidade de negros e se torna maior se a compararmos com os pardos, os brancos são então 2.6 com relação à quantidade dos mesmos;
- apesar da população negra representar uma parcela bem maior dentro da sociedade brasileira (somando-se os pardos e pretos) a quantidade proporcional de brancos que chegam ao nível de

mestrado ou doutorado é três vezes maior que a de negros, excetuando-se os indígenas que representam uma parcela ínfima da população; (IBGE. Censo Demográfico, 1991, p.05)

Podemos perceber assim a dificuldade de ascensão social do negro ao apresentar os maiores índices de analfabetismo e menor representatividade na escala progressiva do grau de instrução. Negros e brancos, mesmo apresentando iguais níveis de escolaridade, não competem em pé de igualdade, uma vez que incidem sobre o primeiro entraves historicamente estabelecidos quanto à sua inserção e participação na dinâmica da mobilidade social vertical.

Com relação ao número de negros que concluíram o ensino médio, (sobretudo através do supletivo) vemos, portanto reduzidas as possibilidades destes ingressarem no nível superior. Essa hipótese pode ser afirmada não apenas pelas diferenças de oportunidades a alunos brancos e negros, acima de tudo, por toda a trajetória escolar e de vida de grande parte deste alunado, a qual foi permeada por dificuldades financeiras, discriminação racial, tendo que alguns, em certos momentos, tiveram que interromper seu percurso escolar para auxiliar nas despesas familiares.

Em virtude das precárias condições de vida daqueles que concluíram o ensino médio, vê-se então que são minimizadas suas chances de ingressarem numa universidade.

Dentro dessa perspectiva de desigualdade de oportunidades, da significativa participação negra na composição da pobreza, foram criadas e vêm sendo paulatinamente implantada medidas sócio-políticas, de modo a favorecer aqueles privados de haveres na sociedade: os negros. Estas medidas, por sua vez, têm por finalidade dar condições aos indivíduos vitimados historicamente pelo preconceito bem como pelo racismo, de participarem da dinâmica da mobilidade social vertical.

Dentre estas, destaca-se como já pontuado acima, a lei 10.639/03, bem como as cotas que constitui numa via de acesso ao alunado negro no ensino superior, ao reservar-lhe cerca de 20% do total de suas vagas disponíveis no vestibular. A esse respeito, Munanga nos diz que

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição sócio-econômica, as políticas ditas universais, defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro de educação, não trariam as mudanças substanciais

esperadas para a população negra. Como disse Habermas, (1998) o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. Daí a justificativa de uma política preferencial no sentido de uma discriminação positiva, sobretudo quando se trata de uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas de cerca de 400 anos de *decalage* no processo de desenvolvimento entre brancos e negros. É neste contexto que sublinhamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a proposta das cotas que, pelas experiências de outros países, se afirmou como um instrumento valioso de transformação sobretudo no domínio da mobilidade sócio-econômica, consideradas como um dos aspectos não menos importantes da desigualdade racial. (MUNANGA, 2003, p.03)

Há, no entanto opiniões contrárias à consecução das políticas de ação afirmativa, e que apresentam argumentos inválidos, tendo em vista todo o contexto histórico adverso que circunscreveu a negro na discriminação racial e na exclusão social. Os adeptos do pensamento adverso às medidas favoráveis à população negra atêm-se à manutenção do *status quo*, inclusive pelo fato de ainda estar arraigada no imaginário coletivo a *piada* de democracia racial.

3.4 Lei 10.639/03, entre o mito e a realidade:

No dia 9 de janeiro de 2003 foi aprovada como já descrito acima, a Lei n. 10.639 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, no Brasil. Nestes conteúdos estariam incluídos, ainda segundo o texto da lei, a luta dos negros no nosso país, cultura negra brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade nacional, como subtemas que passariam a ser necessários nos estudos de História do Brasil. O Conselho Nacional de Educação emitiu parecer detalhado, de autoria da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, regulamentando a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta lei tem uma história. Grupos ligados aos movimentos negros e representantes da comunidade acadêmica, desde há muito, reivindicam esta inclusão. Para falar apenas da história mais recente, houve um período, na década de 90, em que os estudantes de História organizavam, no ano intermediário aos seus encontros nacionais, um Encontro Nacional de História da África. Em partes diferentes do Brasil, distantes em geral dos grandes centros, nunca

menos de quinhentos estudantes passavam uma semana às voltas com cursos, mesas-redondas e atividades ligadas ao tema.

Paralelamente, a ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) não poucas vezes se pronunciou favorável à inserção de disciplinas de História da África nos cursos universitários de História.

E outras entidades e grupos, bem como intelectuais e ativistas do movimento docente apresentaram a mesma reivindicação, ou seja: não se pode em nenhum momento dizer que esta lei foi uma criação de um governo sem um movimento prévio que a apoiasse e a pusesse na pauta da educação brasileira. Ela resulta de um processo no qual diferentes agentes sociais atuaram para que se tornasse realidade, e por acreditarem na importância da medida.

Após seis anos de aprovação da Lei 10.639/03, são poucas as escolas que já se organizaram para começar o novo ensino. Os principais problemas são a formação de professores e a conscientização a respeito da nova temática.

Sendo assim, Cavalleiro (2005) afirma que "o maior desafio é romper com a ideologia da democracia racial, os professores não percebem ainda a questão do racismo na sala de aula. Nós deparamos com professores que são bem formados, até com pós-graduação algumas vezes, mas que não tiveram ainda a oportunidade de refletir sobre essa temática"; afirma ainda que "o MEC está realizando um plano de divulgação da lei, com o apoio das secretarias de educação e outras entidades civis. Além disso, informa que está sendo realizado um programa de capacitação de cerca de 25.000 professores em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Ela ressalta também que outra estratégia é o trabalho junto às universidades. Os cursos de licenciatura e pedagogia deverão se adequar à realidade da nova legislação com a criação de disciplinas específicas sobre a história da África e a cultura Afro-Brasileira. "Os exames vestibulares das universidades também deverão começar a abordar essa temática, para influenciar o processo nas escolas", garantiu Cavalleiro.

A partir daí, poderá haver paulatinamente mudanças benéficas para a população negra.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA ESTUDANTE NEGRA

Para tentar entender o processo de construção da identidade das estudantes negras, procurei investigar cinco questões que elenquei como fundamentais:

- 1) As estudantes negras, alvo da pesquisa, possuem auto-estima?
- 2) Consideram-se belas?
- 3) Recebem na escola o mesmo tratamento que as estudantes brancas, seja por parte dos agentes educacionais, seja por parte dos colegas?
- 4) Qual é a auto-imagem que construíram de si mesmas?
- 5) Os professores auxiliam no processo de construção da identidade afirmativa do alunado negro? Têm uma prática pedagógica anti-racista?

De acordo com as observações que pude realizar nas salas de aula, ocorreram situações em que os professores tiveram atitudes afirmativas que beneficiaram efetivamente o estudante, ou a estudante vítima de ato preconceituoso. Mas as intervenções mais frequentes eram aquelas que acabavam por reforçar preconceitos e desigualdades, embora (em algumas circunstâncias) com o intuito de corrigir um ato de racismo.

Dentre as alunas negras das 5^o e 8^o séries, apenas três (duas alunas da quinta série e uma da oitava série) afirmaram ter uma boa relação com a sua imagem; as demais foram categóricas ao dizer que o cabelo era algo que as incomodava demais em seu biotipo, algo que de fato não gostavam em si.

Posso afirmar, com base nos resultados da pesquisa, que as alunas negras são vítimas do preconceito e da discriminação racial na escola. Constatei que tais atos racistas são habitualmente praticados por alunos brancos, e que na maioria dos casos, os professores apresentam um comportamento omissivo ou até conivente com tais atitudes.

Para melhor compreendermos a baixa auto-estima, a rejeição de sua fenotípiã, o desejo de aproximar-se do biótipo ariano por parte das alunas negras, precisamos lembrar que os meios de comunicação, a mídia, sempre tiveram por objetivo divulgar e instituir modelos a serem seguidos pela sociedade. Nesse sentido, o comentário que um executivo de propaganda referente às modelos negras, fez em 1986, mas que poderia ser atual, merece reflexão:

Para entender a questão é preciso saber o que significa a expressão ‘modelo’. Literalmente, modelo significa aquilo que se quer imitar, ou que serve como exemplo. Ora, quem quer imitar o negro no Brasil? Uma pessoa branca, classe média vai querer ter como exemplo uma pessoa negra? [...] Ora se os negros são a parte mais atrasada e pobre da população, e é por isso que a nossa sociedade branca só aceita negros em papeis definidos. Então a propaganda discrimina mesmo, porque a propaganda tem que refletir a sociedade inclusive em seus preconceitos. (Gut, Apud, ANDREWS, 1998, p.251).

A mídia funciona como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais, em geral estruturadas por uma tradição intelectual elitista que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade social pela cor da pele. (SODRÉ, 1999, p.243).

A segregação do negro na sociedade brasileira ocorre, como já mencionamos anteriormente, de maneira sutil e camuflada; a discriminação e o racismo não são institucionalizados, mas agem de forma a excluir os negros, de modo que eles reneguem a si próprios em busca do embranquecimento. Os resultados de nossa pesquisa confirmam este fato, já que as alunas negras, em sua grande maioria, não possuem uma relação afirmativa com sua imagem, almejam aproximar-se do padrão ariano, mesmo que com alterações em sua fenotípiã, a partir, por exemplo, do uso de produtos específicos para modificar a estrutura capilar de modo que os fios fiquem lisos, portanto, semelhantes aos das meninas brancas.

No Brasil, o cabelo negro é um aspecto carregado de um simbolismo todo especial. Pode-se evocar a fantasia literário-científica de Monteiro Lobato, assim como atentar para o que diz uma antropóloga: “É um equívoco colocar a cor como traço principal da raça. A cor da pele não importa tanto quanto o tipo de cabelo, pois o cabelo liso-ondulado e comprido sempre codifica a mulher “escura” como “mulata” (GILLIAN, apud SODRÉ, 1999, p. 254). A inserção destes valores gerou no passado tentativas desesperadas por parte e mulheres negras, para tentar clarear a pele por meio de ácidos, que muitas vezes causavam ferimentos graves, e a busca por produtos

que alisassem o “cabelo ruim”. Em alguns casos, a preocupação com o cabelo é quase obsessiva, como mostra a sua recorrência em anúncios e reportagens. O senso comum, a canção popular, a ansiedade visível no que diz respeito ao cabelos, tudo isso parece corroborar a idéia de que o pelo é de algum modo estratégico na revalorização identitária. Um anúncio publicitário de produto capilar publicado na revista Raça, definia o cabelo como o “espelho da alma”. A obsessão contemporânea com o cabelo explica-se igualmente pelo fato de que o atual discurso mediático sobre o negro é mais estético do que político, doutrinário ou ético. (SODRÉ, 1999).

O negro introjetou a idéia que tudo que se refere ao branco é superior; assim, como foi dito, o belo, o bom, o justo, o verdadeiro, são brancos. Tudo o que se relaciona ao branco é visto como melhor, é aquilo que deve ser conquistado uma vez que foi internalizada a idéia que a ‘humanidade’, a civilização, como afirma Santos, (1983) também estão relacionadas à brancura. Por essa razão, quem haveria de gostar de ser negro?

A partir desse raciocínio, podemos compreender as falas das alunas, seu desejo de não ser negras, de não possuir cabelo crespo, de futuramente casar-se, como no relato de Adriana, com um branco para que seus filhos possam nascer claros e de cabelos lisos. É perceptível o desejo de branqueamento que acompanhou essas estudantes ao longo de sua trajetória de vida e escolar. Assim, quando elas se referem a sua aparência, elas falam envergonhadas, com hostilidade ou desprezo, sobretudo quando o quesito é cabelo: algo que as incomoda para além da cor. “Se a auto-estima começa na cabeça, a canção de Lamartine Babo e irmãos Valença já confirmava em dezembro de 1931: “O teu cabelo não nega mulata, porque és mulata na cor [...]. (SOUZA, 1999, p.10). Assim o processo de construção da identidade do sujeito é,

Algo que depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar. Para que o sujeito construa enunciados sobre a sua identidade de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer. As inevitáveis situações de sofrimento que o corpo impõe ao sujeito tem que ser “esquecidas”, imputadas ao acaso ou a agentes externos ao corpo. Só assim, o sujeito pode continuar a amar e cuidar daquilo que é, por excelência, condição de sua sobrevivência. No dizer de Piera Aulagnier, criadora da teoria que inspira esta reflexão, o futuro identificatório do sujeito depende desta possibilidade de “inocentar” o corpo. Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que infringe ao sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça de morte e de dor. A partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da

perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito controla, observa, vigia, este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura, desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco vão traduzir-se em ódio ao corpo negro.(SOUZA, 1983, p. 6-7).

Outro ítem a ser observado é que o regime escravista cristalizou a forma de ver e tratar o corpo negro; as diferenças fenotípicas entre os negros escravizados e os colonizadores brancos serviram, entre outras coisas, de argumento para a construção de um ideal que associa a beleza ao branco e a feiúra ao negro, representação que ainda se faz presente na atualidade.

A relação do negro como o seu corpo, em especial com o cabelo, comumente consiste em um processo conflituoso, de rejeição, aceitação, ressignificação ou mesmo de negação de seu pertencimento étnico-racial. Em uma sociedade predominantemente racista, influenciada pelo padrão de beleza europocêntrico, torna-se possível imaginar como a população negra pode representar simbolicamente o seu cabelo crespo, que atua diretamente no comportamento individual. Na instituição escolar, por constituir um espaço público, estas representações podem reforçar estereótipos e intensificar as experiências do negro com seu cabelo e seu corpo.

O processo de construção da identidade negra pode ser melhor compreendido se considerarmos a subjetividade. Oliveira (2008) esclarece que a adolescência é um dos momentos-chaves na construção dessa subjetividade, pois além da insatisfação com a imagem, comum entre diversos adolescentes, acrescenta-se o aspecto racial. Durante a vida escolar, muitas experiências de rejeição ao cabelo ou à cor da pele podem levar a criança a construir uma baixa auto-estima ou a viver uma sensação de inferioridade. A escola poderia atuar favorecendo a superação dos estereótipos negativos em relação aos negros ou impedindo a sua reprodução.

Entretanto os resultados de nossa pesquisa mostram justamente o contrário. A criança ao iniciar o processo de escolarização, ao adentrar o espaço escolar, depara-se com a diversidade étnica dos “coleguinhas”, e é a partir daí, como destaca Cavalleiro (2001), que a criança percebe o choque do preconceito, pois até então, como também pontuamos no texto, ela se encontrava protegida no seio de sua família. Uma coisa é nascer negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos” (Gomes, 2000 p. 45).

A escola estabelece padrões curriculares, de conhecimento, comportamento e se orienta

pelos padrões de estética vigentes na sociedade. Nesse ambiente, exige-se do aluno um cuidado maior com a aparência; ou seja, exige-se que os educandos freqüentem a escola devidamente trajados, normalmente com o uso de uniforme, e com uma aparência bem cuidada. Uma dessas exigências é estar com o cabelo 'arrumado'. Para as famílias negras, essa exigência, não raro, torna-se problemática. Mas, o que é estar com o cabelo arrumado? Mesmo que as crianças negras vão para a escola com os cabelos penteados, ainda assim são alvo, no ambiente escolar, de apelidos pejorativos e piadas ofensivas. Esses apelidos são geralmente as primeiras experiências de rejeição pública do seu corpo, pois o cabelo crespo tornou-se símbolo de inferioridade, e marcam sua trajetória escolar. Isto explica as falas das meninas negras das 5º e 8º séries, que se encontram em uma fase de rejeição de sua fenotípia, na fase do desejo de possuir uma identidade, um biótipo diferente do seu.

A pesquisa que realizamos nos permite aferir que tal como na sociedade, a escola brasileira tem sido um espaço onde o preconceito racial é encontrado cotidianamente. Mas ele age nas entrelinhas; não é a todo instante que ele está explícito; em dados momentos ele aparece em algumas subjetividades e objetividades dos sujeitos, como no distanciamento de alguns alunos brancos em relação às meninas negras nas aulas de educação física.

No instante em que um aluno discrimina o outro, chamando-o de Zumbi, macaco(a), pinche, cabelo de Bombрил, tição entre outros termos depreciativos, o(a) aluno(a) negro(a) vai inconscientemente construindo uma auto-identidade que Jurandir Freire Costa (1983) chama de negativa, uma vez que o que se interioriza é uma hetero-identidade considerada superior. Evidentemente o portador dessa auto-identidade negativa, dependendo dos mecanismos desenvolvidos por ele até então para lidar com maior ou menor segurança com tal desvalorização, procurará negar essa identidade. A partir daí fica muito fácil o aluno negro desenvolver um sentimento de rejeição contra si mesmo e contra os demais negros.

A identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto-histórico e cultural. Segundo NOVAES (1993), ela envolve os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. Já que a identidade, de acordo com a referida autora, é algo a ser construído, é um processo, um vir a ser, podemos entender que ser negro é justamente isso, é um processo de vir a ser, contudo,

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide é compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é,

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 se 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. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível - de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social. A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos - que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio. A outra possibilidade alternativa, possibilidade impossível, em última instância, frágil utopia que reduz o negro a modelar-se segundo o figurino do branco, é aquela que, ao lhe acenar com um ideal inalcançável, engendra no negro uma ferida narcísica por não cumprir este ideal. (SOUZA, 1983, p.77-8).

O desenvolvimento desta ferida, que Souza chama de narcísica, consiste na formação do complexo de inferioridade, na rejeição de si, no desejo de ser o que jamais poderá ser (branco).

No Brasil, o negro incorpora desde cedo valores e um ideal de beleza próprios das classes dominantes brancas, em função dos quais ele se julga inferior, passando a renegar a sua identidade racial e a cultivar o ideal do embranquecimento. O único caminho para ascender socialmente, é tornar-se um negro de alma branca, adotando os padrões de conduta e moralidade dos brancos de classe média.

Há diferenciações nos níveis de preconceito que se referem à população negra. A mulher negra sofre mais do que o homem negro com o preconceito e a discriminação racial, já que ela é triplamente discriminada pelo preconceito de gênero, etnia, e classe social, pois grande parcela desse contingente populacional encontra-se nas classes sociais menos favorecidas. A mulher negra, é evidente, dispõe dos menores haveres em qualquer âmbito das relações sociais.

Desse modo, com todas as desvantagens que o passado histórico escravocrata projetou sobre a mulher negra, circunscrevendo-a assim no repertório do execrável, ela passou paulatinamente por um processo de alijamento social, no qual vive uma luta infinda contra as desvantagens sobrepostas a ela em nosso organismo social, que através de mecanismos opressivos cria constantes obstáculos a seu desenvolvimento em qualquer aspecto da vida social. A mulher negra vê-se presa aos mais diversos estigmas: a sambista, a mulata, a gostosona, boa de cama, a amante, a empregada, a ladra, a prostituta, etc. Para a mulher negra, é um desafio

construir uma auto-imagem positiva num tecido social excludente que a discrimina pela sua condição de gênero, raça, classe, imposta por uma sociedade patriarcal, racista e classista.

Através de um recorte sócio-econômico da reprodução da desigualdade podemos aferir que a percepção da cor, tem íntima correlação com as desvantagens sobrepostas à população negra, sobretudo a mulher negra que ocupa o último lugar na pirâmide social. A mulher negra atravessa os dias atuais com o legado que a escravidão lhe impôs, com toda uma gama de estigmas que a inferiorizam como pessoa.

Em determinados momentos históricos, os homens utilizaram sua supremacia para manter as mulheres numa condição subalterna, apoiada por um aparato legal e determinadas estruturas sociais. Houve uma aceitação histórica da hegemonia exercida pelos homens, criando-se um sexismo legal ainda subjacente a nosso sistema social. No entanto, com o passar do tempo, as mulheres das mais diversas categorias sociais foram se organizando, criando mecanismos para libertarem-se paulatinamente das condições de dominação em que se encontravam. Surgiu assim um movimento político-feminista que buscou a construção de uma identidade de gênero, reivindicando direitos, aberturas políticas, econômicas, culturais, sociais, numa perspectiva de valorização de sua subjetividade. A mulher, a partir da consolidação do movimento feminista, através de suas lutas e do seu engajamento, foi ocupando, mesmo que de maneira tímida, espaços, adquirindo direitos. Num processo gradual obteve o reconhecimento de sua identidade como pessoa, pelo menos juridicamente, como um indivíduo gozando dos mesmos direitos e deveres que um homem.

Embora a mulher tenha obtido vitórias através de um movimento reivindicatório organizado, é notório que até os dias atuais os efeitos da desigualdade de gênero se acentuam quando acrescidos do fator raça. As mulheres negras, segundo Brito, (1997), representam 25% da população brasileira inserida num contexto adverso onde são atuantes as idéias racistas. Ser negra nesse contexto significa carregar as desvantagens desse sistema de idéias, valores e padrões que a confinam ao alijamento social. O movimento feminista representou para as mulheres negras um engajar em prol de causa própria, considerando-se que, no plano dos direitos, estes não se distribuem igualmente entre brancas e negras. Foi criado o movimento feminista de mulheres negras a partir do reconhecimento que a luta pela igualdade deveria se dividir, findando desse modo com a concepção de irmandade, sendo superada a idéia que as mulheres sofriam de modo igual a opressão de gênero. A partir da percepção da necessidade de

se trabalhar com a opressão de raça/gênero imposta à mulher negra, o movimento feminista negro desenhou novos contornos para a ação política feminista e antidiscriminatória.

Podemos observar nos dados abaixo relacionados, as desvantagens presentes na oferta de educação escolarizada entre mulheres negras e brancas.

Os dados do censo de 1980 demonstram que 80% das mulheres negras estão na faixa dos que têm até quatro anos de estudo, enquanto que as brancas, na mesma faixa eram 67%. Dados da PNAD (1987) informam que 62,7% das negras não terminaram o antigo curso primário e que as negras analfabetas eram o dobro das brancas. De acordo com essa mesma fonte de pesquisa em 1990, a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras também era o dobro da taxa verificada para as mulheres brancas. Do total de mulheres negras maiores de cinco anos, 331,1% estavam na condição de analfabetas. No caso das mulheres brancas esse percentual era de 18,5. De acordo com a elevação na escala de instrução escolar, menor é a presença negra, havendo um nivelamento que se reflete na ínfima parcela que alcança o nível superior. (IBGE, Censo Demográfico – Nível de Escolaridade por Gênero /raça, p.03).

De acordo com Brito (1997), o lugar da mulher negra no mercado de trabalho está demarcado no imaginário de chefias e profissionais de recursos humanos pelo estereótipo da beleza branca, a tão falada boa aparência. Em funções como vendedora, recepcionista e secretaria são exigidas determinados atributos estéticos, considerados exclusividade das brancas. Estas e as amarelas estão representadas de quatro a cinco vezes mais que as negras, com respectivamente, 8,9, 11% e 2,2%. A trajetória ocupacional da mulher negra no mercado de trabalho (com iguais níveis de instrução e qualificação profissional) é distinta da conferida à mulher branca. A primeira concentra-se exercendo atividades manuais ou serviços de menor prestígio e rendimento, tendo que se submeter a excessiva carga horária de trabalho para poder desfrutar de algum tipo de satisfação profissional ou pessoal, garantindo pois a sua sobrevivência; muitas, devido a dificuldades latentes, vendo-se sem perspectivas enveredam no caminho da prostituição, da marginalidade como forma de garantia de sustento pessoal e/ou familiar.

Em pesquisas mais recentes, verificamos, de acordo com o Unifem Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher e com o IPEA, que:

- Mais da metade das mulheres negras com 40 anos ou mais de idade, em regiões do norte e nordeste nunca realizaram exame clínico de mama.

- Se adicionarmos o fator educação, o número de mulheres brancas e negras com 40 anos ou mais de idade, com menos de um ano de estudo, que nunca fizeram o exame clínico de mamas sobe para cerca de 70%. Já quando analisamos as mulheres da mesma faixa etária, mas com escolaridade de 12 anos ou mais de estudo, esta porcentagem cai para cerca de 15%.
- Apesar do crescimento na média de anos de estudo da população em geral (aproximadamente 1,5 anos) ao longo da década 1993-2003, o diferencial entre negros e brancos caiu muito pouco neste período. Em 1993, esse diferencial era de 2,1 anos a favor dos brancos; em 2003 ele cai apenas para 1,9.
- As taxas de analfabetismo apresentaram quedas significativas para a população como um todo, caindo de 16,4% em 1993 para 11,6% em 2003. Os benefícios deste avanço, no entanto, não foram suficientes para eliminar, ou mesmo reduzir, as disparidades entre brancos e negros. 16,8% dos negros maiores de 15 anos eram analfabetos em 2003, contra apenas 7,1% para os brancos.
- As mulheres possuem nível de escolarização superior ao dos homens, o que não é suficiente para lhes garantir melhores postos de trabalho e remunerações. A renda média mensal das mulheres negras no Brasil, segundo a última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do IBGE (PNAD 2003), é de R\$ 279,70 – contra R\$ 554,60 para mulheres brancas, R\$ 428,30 para homens negros e R\$ 931,10 para homens brancos. Mulheres brancas ganham, em média, 59,5% do que ganham homens brancos, enquanto as mulheres negras ganham 65% dos homens do mesmo grupo racial e apenas 30% do rendimento médio de homens brancos.
- Os negros tendem a entrar mais cedo e sair mais tarde do mercado de trabalho. A entrada precoce de crianças e jovens no mundo do trabalho e a conseqüente necessidade de conciliar trabalho e estudo leva não só a uma taxa de abandono escolar mais elevada entre os negros, mas também a piores performances no sistema educacional, que, somadas às manifestações racistas que permeiam a sociedade, acabam desestimulando os jovens negros a permanecerem na escola e os coloca em situação de desvantagem perante seus colegas brancos.
- Os negros concentram-se em atividades mais precárias e com menor proteção social do que a população branca. Enquanto 34,5% dos brancos estão em ocupações com carteira

assinada, apenas 25,6% dos negros estão na mesma situação. De forma semelhante, 5,9% dos brancos são empregadores, apenas 2,3% dos negros o são. No outro extremo, 22,4% de negros concentrados em atividades sem carteira assinada e apenas 16,2% dos brancos em mesma posição.

- 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro (43%) da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade. No caso de indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 7% dos brancos recebem menos de ¼ de salário mínimo per capita por mês, esse percentual salta para 19% da população negra, quase três vezes mais na comparação com o grupo dos brancos.
- A distribuição de renda pouco se altera entre 1996 e 2003, sendo que as pequenas variações foram no sentido de aprofundar ainda mais as desigualdades raciais. Em 2003, entre os 10% mais pobres da população, 64,6% eram negras; entre os 10% mais ricos da população, o percentual de negros cai para 22,3%; e entre os 1% mais ricos da população, apenas 11,5% eram indivíduos negros.

Considerando o estado de pauperização em que grande parte das famílias negras se encontram, associado à ausência de controle da natalidade, vê-se, pois as crianças negras aprenderem desde cedo um ofício com a mãe (mormente atividades manuais), tendo que conciliar o trabalho com o auxílio à família, a criação dos irmãos, e, ao mesmo tempo, com os estudos. Desse modo sua permanência no âmbito escolar vê-se inviabilizada. Esses problemas são agravados pelo fato da criança ser alvo constante de práticas discriminatórias, seja pela equipe administrativa, pelos colegas e/ou mesmo pelos professores que, no seu despreparo quanto à atuação adequada com referência à diversidade étnica, contribuem para a evasão da criança negra da escola, gerando assim um círculo determinante da pobreza e exclusão social.

Sendo assim, estas crianças, relegadas ao nível de cidadãs de segunda classe, tenderão a ocupar no futuro os cargos de trabalho de menor prestígio e remuneração, já que, como vimos, o negro mesmo possuindo os mesmos predicados profissionais que um branco, não tem as mesmas oportunidades. Assim, como podemos pensar em uma construção identitária afirmativa da menina negra se ao adentrar a escola, nas séries iniciais,

ela depara-se com uma cultura baseada em padrões brancos. Não se vê nos livros didáticos, nos cartazes espalhados pela escola e na escolha para

encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela tem contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e mais cruéis... (GOMES, p.118, 1995).

É um processo árduo para a menina negra construir uma identidade afirmativa, estando inserida em um contexto social adverso a sua persona, em que é proclamada como antimusa na sociedade, em que é adjetivada com os mais diversos estereótipos negativos, (iniciando como vimos nos resultados da pesquisa, na instituição escolar) sofre como também já mencionamos com a tripla discriminação.

Gomes (1995) nos instrui que embora a discriminação racial no interior da escola nem sempre aparece sob a forma de uma hostilidade e agressão explícita contra o negro, esta apresenta-se também enquanto discurso. A instituição escolar fomenta o preconceito e a discriminação racial, incutindo como já explanado, na criança negra, um complexo de inferioridade com a supervalorização da cultura européia difundida no meio social, sobretudo na escola. Assim, por mais que os pais procurem incentivar nos filhos a valorização de sua cultura, estimulando a construção da sua identidade étnica, os meios de comunicação, a escola, a todo instante vem reforçando o padrão dominante. A criança negra não encontra na mídia uma referência, em nenhum espaço social, algo com que ela possa identificar-se positivamente. A construção de um auto-conceito afirmativo passa necessariamente por referenciais; ninguém pode construir uma identidade afirmativa sem uma referência pela qual possa se orientar. Assim, como fica a questão da identidade do negro se os referenciais que possui são negativos?

Para aprofundarmos um pouco mais essa questão vamos definir o que não é identidade,

Para diversos autores, para entender o que é identidade, antes é necessário esclarecer o que ela não é. Segundo alguns autores, identidade não é uma essência, um dado, ou um fato, seja da natureza, seja da cultura; não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definitiva, acabada idêntica, transcendental. (CONCEIÇÃO, 2002, p.04)

Compreendendo que a formação da identidade ocorre através de um processo, orientando-se por referenciais, a educação dentro desse processo tem importante papel na construção da identidade da criança negra porque tanto a escola quanto a educação formam o pensamento humano e contribuem para a formação e perpetuação de modelos sociais. Estas questões, afirma Conceição (2002), precisam ser discutidas na escola, porque para uns são

bastante subjetivas e é necessário fazê-las emergir. Não é difícil encontrar pessoas conformadas, submissas, que aceitam esta situação com passividade.

Diante disso, é imprescindível a execução de uma prática pedagógica que conscientize os estudantes para que não venham a ser reprodutores deste pensamento. As instituições educacionais têm contribuído para práticas racistas, quando oferecem educação inferior à criança negra, quando educa mal a criança branca no que se refere à herança racista e negra, enfim quando são omissos e/ou coniventes com práticas racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos na escola Prof. Isaltino de Almeida mostrou que a lei 10.639/03, alterada pela lei 11.625 de 2008 não está sendo aplicada por todos os educadores, como deveria ser. Dos cinco professores com os quais conversamos apenas dois afirmam ter um comportamento efetivamente afirmativo e procuram corrigir atitudes racistas de seus alunos; outros dois (aliás, professoras) dizem desconhecer a lei; a última, embora manifestando-se a favor da lei, conserva, inconscientemente, posturas preconceituosas. Esses educadores representam assim as principais reações dos brasileiros às políticas afirmativas e compensatórias: a postura atuante e favorável a essas políticas; a dos que negam a existência de preconceito racial no Brasil e ainda acreditam no mito da democracia racial; a postura daqueles que percebem a ocorrência de atos de racismo, mas, por comodidade, fingem não ver nada. O debate entre os defensores das duas primeiras posturas costumam ser virulentos. Não sabemos como os professores da escola Prof. Isaltino de Almeida convivem com essas divergências.

Quanto às alunas, observamos que a convivência entre as meninas negras e os meninos brancos (principalmente) não é fácil. Enquanto alvo preferido da agressividade e dos insultos destes últimos, elas são muito mais conscientes e críticas que o corpo docente a respeito da realidade do racismo em sala de aula.

Esta situação é particularmente danosa para a auto-estima de garotas que estão construindo a sua identidade. O imaginário social racista, a discriminação racial, acabam resultando, na menina e na mulher negra, numa negação do próprio corpo, na mutilação física e psíquica.

Podemos assim desenhar o perfil da mulher negra no Brasil, demarcada por visões estereotipadas que a representam como anti-musa da sociedade brasileira. A mulher negra brasileira atravessa os dias atuais em busca de aceitação em uma sociedade em que os valores são racistas.

Apesar de o Brasil ser conhecido mundialmente como o país de maior tolerância racial e convivência pacífica entre os povos diversos, para a população negra os cinco séculos da história nacional não produziram grandes alterações no tocante ao racismo e ao ideário de submissão e inferioridade que eles vivenciam. Uma das principais razões é a dificuldade de se estabelecer os critérios que definem o "ser negro" em nossa sociedade, já que vivemos em um país "mestiço" por excelência, no qual a imagem do negro foi esvaziada dos conceitos de beleza, estética, moral, material e cultural. "Ser negro" significou e ainda significa ser inferior aos demais membros de nossa sociedade - ter menor escolaridade e emprego, menos acesso à cultura e ao status. (SANTOS, 2002, p. 160).

Assim, as condições de vida objetiva dos negros são de exclusão social e de não aceitação de si mesmos, porque a única saída imposta pela sociedade para a aceitação e a inserção dos negros no mundo social, é a sua subjugação pelo branqueamento.

Deste modo, os negros passam a desejar algo que é praticamente impossível, ou seja, o desejo de ser outro, e por consequência a não aceitação de si mesmos.

Dessa maneira, a construção de uma identidade afirmativa para homens e mulheres negros (as) se torna bastante complicada.

Para uma efetiva transformação da realidade das mulheres negras no espaço brasileiro, faz-se mister, como já mencionado, a contribuição da família, o engajamento político dos cidadãos, dos movimentos sociais, bem como dos meios de comunicação, propagadores e ditadores dos padrões culturais dominantes na sociedade e nas instituições escolares.

Sendo assim, a aplicação de medidas reparadoras dessa realidade aviltante, em particular da Lei 10.639/03 e do Parecer CBC/CP/003/03, deveria contribuir para a progressiva erradicação do preconceito e da discriminação racial no país. Mas a aplicação plena da lei encontra numerosas dificuldades, e parece ter entrado no rol das leis que não pegam no Brasil. Entre essas dificuldades, podemos mencionar

- a falta de preparo dos professores;
- a falta de material pedagógico adequado;
- a persistência do mito da democracia racial no imaginário social;
- o cansaço dos professores, sobrecarregados de aulas;
- a falta de apoio dos pais que sempre defendem os filhos quando manifestam preconceito ou têm comportamento racista e discriminatório.

Não podemos esquecer que a escola é apenas uma das agências socializadoras das

crianças; a família tem um importante papel na reprodução dos preconceitos que se aprendem em casa antes de se aprender na escola ou na rua.

Souza (2001) afirma que os alunos precisam ser ensinados com um tipo de educação para a diferença, mas que os professores precisam ter a consciência de que vivemos numa sociedade machista, racista e excludente, na qual o cidadão negro(a), é sempre o mais prejudicado.

A escola não tem disponibilizado aos alunos as condições adequadas à construção de uma imagem afirmativa de si mesmo, ao desenvolvimento de suas potencialidades, nem tão pouco trata todos com igualdade. O preconceito racial permanece no imaginário dos/as estudantes, independentemente do ano que estejam cursando, e se manifesta de modo direto e indireto em suas práticas. Deste modo,

A escola possui a função de desconstruir a inferioridade simbólica do negro na sociedade, a criança e o adolescente passam o maior tempo da vida no ambiente escolar, saindo do núcleo familiar e passando a ocupar um papel social. Por isso não se deve mais silenciar as questões raciais na escola, é exatamente lá que precisa ser discutido, que precisa ser falado. Assim o estudo sobre a representação do corpo negro possibilitará a construção de estratégias pedagógicas que possam compreender o valor do corpo negro na construção da identidade negra e na formação dos futuros cidadãos da sociedade brasileira. (GOMES, p.22, 2000)

A mediação social tem dado o significado do contorno destas relações, e legitima o posicionamento da menina negra que em breve será mulher negra, a qual tem representado no espaço brasileiro, o mal no feminino, expressando escatologicamente o repertório do execrável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREWS, G. R. – Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru, Edusc, 1998.
- BERNARD Lewis. Race et couleur em pays d' Islam. Paris, Payot, 1982.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26 LDB, p.3, 1996.
- BRITO, P. R. Mulher Negra e Pobre: a tripla discriminação. Teoria e Debate, n. 36, p.1-5, 1997.
- CARMICHAEL & HAMILTON. Black Power. Vintage Books, 1967
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CARVALHO. J. M. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CONCEIÇÃO, Andreia Vieira. A Linguagem e a Construção da Identidade em Educandos Afrodescendentes na Bahia, Uea, 2002.
- COSTA, Emília Vitoti da. Senzala à Colônia. 3. ed. São Paulo:Unesp, 1966.
- COSTA, Jurandir Freire. Violência e psicanálise. Rio de Janeiro, 1984.
- DÁVILA, JERRY. Diploma de branquidão: política social e racial no Brasil. São Paulo:Ed. Unesp, 2006.
- FANNON Franz - Os condenados da terra (ver sobre esse autor in Benjamin Abdala Junior “Margens, mestiçagem, hibridismo e outras misturas”) Boitempo Editorial, 2004.
- FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difel, 1972.
- _____. A integração do negro no mundo dos brancos. São Paulo, Ática, 1978.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 30º ed., 1995.
- _____. Sobrados e Mucambos. 14 edição, São Paulo, Global, 2003.
- FREIRE, Paulo. (1979). Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 13. ed. (1983).
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1989

GONÇALVES, Luís Alberto O & Silva, PETRONILHA B. G. e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

GOMES, Lino Nilma. Programa Educando pela Diferença para Igualdade, ciclo 1. Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as, 2005.

_____. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte, Ed. Mazza, 1995.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2000.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na pós modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraceira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRIS, Marvin. Padrões raciais nas Américas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967

HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. São Paulo. Ed. Unesp, 2006.

IANNI, Octávio. Escravidão e Racismo. São Paulo: Hucitec, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. CENSO Demográfico. Nível de Escolaridade por Cor, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. CENSO Demográfico. Nível de Escolaridade por gênero/raça, 2001.

JOVECHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais In: Textos em Representações Sociais 8º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOUTINHO, Laura. Zonas de sombra e silêncio. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. São Paulo: USP, 2003.

_____. (org.) Estratégias de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

_____. (org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

- NASCIMENTO Abdias - O genocídio do negro brasileiro. Paz e Terra, 1978.
- NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- OLIVEIRA, Iolanda de. (org.) Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In LOPES, Eliana Marta e outros. 500 anos de educação jesuítica no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica 2000.
- PETRUCELLI, José Luís. Seletividade por cor e escolhas conjugais no Brasil dos 90. Revista AfroAsiáticos, ano 23, n.1, pp. 50-51, 2001.
- POUTIGNAT, Philippe. Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff Fenart; tradução de Elcio Fernandes. São Paulo. Ed. Unesp, 1998.
- REIS, J. G.; BARROS, R. P. 1991. Desigualdade salarial, resultados de pesquisas recentes. In: CAMARGO, J. M.,; GIANBIAGI, F. (Org.). Distribuição de renda no Brasil. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1991.
- RODRIGUES, R. N. Os africanos no Brasil. 5. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
- ROMERO, S. História da literatura brasileira. 7 ed. Rio de Janeiro: Olympio; Brasília: INL, 1980.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC, FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- _____ Mulher Negra Homem Branco: um breve estudo do feminino negro: Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SANTOS, Maria José P. dos. A sexualidade dos adolescentes negros: os significados atribuídos na escolha do parceiro afetivo sexual. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontífca Universidade Católica de São Paulo. 151., 1999.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil, ed. Publifolha, 98 p., 2001.
- _____ . O espetáculo das raças. São Paulo, Cia. Das Letras, 1993.
- SIQUEIRA, Angela C. Projeto de criação do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: UFF, 1995.

SILVA, Nelson do Vale. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Sérgio A. e Huntley Lynn (org.) Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil, Rio de Janeiro; ed. Paz e Terra, p. 434., 2000.

SILVA, Petronilha B. G. E. Discriminações no cotidiano das escolas: em busca de estratégias de fortalecimento da ação dos docentes. ed. Cadernos CEDES, Campinas, n.32. 2003.

SOARES, Rosângela. Tá na cara que o Brasil é racista. Jornal MNU, Salvador, set. 1997.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petropolis, Vozes, 1999.

SOUZA, Irene Sales de. Os Educadores e as Relações Inter-étnicas; Pais e Mestres ed. Unesp/Franca, 2001.

SOUZA, Edileuza, Penha de. Mulher negra: sua sexualidade e seus mitos. In:QUINTAS, Fátima (Org.) Mulher Negra: preconceito, sexualidade e imaginário. Recife:INPSO/FUDAJ, p. 10-22, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983.

TIBA, Içami. Adolescência o despertar do sexo - um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações. São Paulo, Gente, 1994.

VIEIRA, Sofia L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In FÁVERO, M. Lourdes A. (org.) A universidade em questão. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

[HTTP://www.ipea.gov.br /](http://www.ipea.gov.br/)

[HTTP://www.al.sp.gov.br/web/forum/iprs06/Marilia.html.](http://www.al.sp.gov.br/web/forum/iprs06/Marilia.html)