

VIVIANE BARBOZA FERNANDES

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS**



VIVIANE BARBOZA FERNANDES

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS**

Dissertação apresentada á banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do titulo de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela Viana Machado Fernandes.

Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

ARARAQUARA - SP
2010

Fernandes, Viviane Barboza

Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos / Viviane Barboza Fernandes – 2010
173 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: Ângela Viana Machado Fernandes

1. Educação. 2. Relações raciais. 3. Escola. 4. Preconceito racial.
5. Discriminação racial. 6. Identidade. I. Título.

VIVIANE BARBOZA FERNANDES

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS

Dissertação apresentada à banca examinadora, do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela Viana Machado Fernandes.

Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Data da defesa: 24/08/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dra. Ângela Viana Machado Fernandes
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante
Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Clarice (in memórian), cujo ensinamento e doçura caminham comigo guiando meus passos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para que eu conseguisse chegar à finalização deste trabalho.

À minha mãe Maria Clarice, que durante toda a vida lutou para dar o melhor a seus filhos.

Ao meu pai Roserval, cuja rudez da vida impossibilitou de aprender o código da escrita.

Aos meus irmãos Leo, Zilma, Dilma, Juvandira, em especial, a minha irmã Elisângela, que sempre me incentivou e protegeu.

Aos meus sobrinhos Isadora Maria, Gabrieli, Iasmim, Gabriel, Eduardo e Tayler, por existirem e tornarem a vida mais doce.

Ao meu companheiro Tiago pelo incentivo, carinho e otimismo.

Ao meu anjo e amigo Beto Bolsam (Bonzão) pelo carinho, amizade, por tudo o que fez para me ajudar no desenvolvimento do projeto e por me dizer nos momentos de angústia: “No final tudo dá certo”.

Ao meu amigo Rafael Pessôa pela amizade e por toda contribuição que deu ao trabalho.

Aos meus animais de estimação Manoela, Sofia, Julia e João pela companhia em dias tempestivos de escrita.

Aos amigos especiais que me incentivaram, Kátia, Alexsandra, Virginia, Tânia, Camila, Juliana, Adriana, Rosângela, Sabrina, Eli (libelula), Sertão, Steigue, Cristofer, Corvo e Zé Luiz.

Aos amigos da pós-graduação, em especial, Andréia, Patrícia, Larissa, Silmara, Aline, Carlinhos e Leandro.

Ao grupo Educação, Juventude e Direitos Humanos, em especial, a Camila, Silvia e a Nery, pela presença na defesa do trabalho.

À Professora Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba pelas contribuições ao trabalho na banca de qualificação.

À Professora Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, por ter aceitado participar da banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições.

À Professora Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, pelo apoio e incentivo ao meu trabalho e pelas sugestões durante a banca de qualificação e defesa, que tanto contribuíram para o seu desfecho. Obrigada Dulce, por sua doçura e generosidade!

O meu agradecimento especial à Professora Dra. Ângela Viana Machado Fernandes, pela

orientação, dedicação, carinho, amizade e, principalmente, por me fazer sorrir.

Agradeço à Escola na qual realizei esta pesquisa e a todos os alunos e professores que aceitaram participar do estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro, tão importante no desenvolvimento deste trabalho.

*“Nós nos recusamos a sermos o que vocês querem que sejamos.
Nós somos quem somos. E é assim que vai ser.
Vocês não podem me educar para oportunidades desiguais
falando da minha liberdade”.*

(Bob Marley, 1979)

RESUMO

A presente pesquisa trata da relação racial no cotidiano escolar, segundo as percepções de seus atores, professores e alunos, em uma escola pública da cidade de São Carlos. Buscou-se com o estudo compreender questões que envolvem o racismo e a discriminação racial neste espaço de sociabilidade. Para a realização desta pesquisa, de abordagem qualitativa, foram utilizados dois tipos de instrumentos metodológicos: a) entrevista individual com professores e alunos; b) grupo focal, realizado somente com os professores. Os resultados sinalizam para a existência de preconceito e discriminação racial na relação entre os alunos, sendo os alunos negros as principais vítimas. Embora os dados analisados não mostrem o impacto exato da discriminação racial na vida dos alunos negros, permitem compreender como as relações estabelecidas na escola interferem na construção da identidade positiva entre os afro-brasileiros, na medida em que prejudicam sua auto-estima, que é minada diariamente, tanto pelas atitudes de seus pares quanto pela postura silenciosa dos educadores. A partir do diálogo com os professores foi possível evidenciar como ainda são minimizadas questões que envolvem a problemática racial no âmbito escolar, dada a minimização das ofensas de cunho racial entre os alunos e o desconhecimento por parte destes educadores da lei 10.639/03, que tem como intuito a construção e o fortalecimento da identidade afro-brasileira, a partir do reconhecimento do legado da história e cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras chaves: educação, relações raciais, escola, preconceito racial, discriminação racial, identidade.

ABSTRACT

This research deals with the race relations in the daily school life according to the perceptions of his actors, teachers and students in a public school of the city of São Carlos. The objective was understand issues regarding racism and racial discrimination in that area of sociability. For the achievement of the qualitative approach survey were used two types of methodological tools: a) individual interviews with teachers and students; b) focal groups conducted only with teachers. The results indicate the existence of prejudice and racial discrimination in the relationship between students, black students being the main victims. Although the data analyzed do not show the exact impact of racial discrimination in the lives of black students, they clarify how the relations established at the school interfere in the building of positive identity amongst the afro-brazilians insofar as they affect their self-esteem, which is mined daily by the attitudes of peers as well as by the silent posture of the educators. The dialogue with the teachers highlighted how far the racial issues are minimized at schools, given the minimisation of racially motivated offences among students and the educators' ignorance of the Law 10.639/03, whose aim is the building and strengthening of afro-brazilian identity, by recognizing the legacy of Afro-brazilian and African history and culture.

Keywords: education, racial relations, school, racial prejudice, racial discrimination, identity.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Relações raciais no Brasil	23
1.1. Ideologias que legitimam o racismo no Brasil: o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial.....	40
2. Percepções dos alunos sobre relações raciais na escola	55
2.1. A fala dos alunos sobre relações raciais.....	55
2.2. Hierarquização racial sob insígnia da brincadeira.....	67
2.3. Identidade: ser ou não ser negro?.....	78
3. Percepções dos professores sobre relações raciais na escola	98
3.1. A fala dos professores sobre as relações raciais no cotidiano escolar.....	98
3.2. Os professores frente a situações de preconceito racial entre os alunos.....	117
3.3. Percepções sobre a lei 10. 639/03.....	122
Considerações finais	147
Referências	150
Anexos	163
Anexo A – Roteiro da entrevista: Alunos	164
Anexo B – Roteiro da entrevista: Professores	166
Anexo C – Roteiro do grupo focal: Professores	168
Anexo D – Roteiro da entrevista: Coordenadora da escola	170
Anexo E – Lei 10.639/03	172

INTRODUÇÃO

“[...] O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.”

(Paulo Freire, 1979)

Este estudo tem suas raízes nas minhas próprias origens, ou seja, no meu pertencimento étnico-racial¹. As motivações para o interesse em pesquisar as relações raciais na escola são decorrentes de inquietações geradas pela minha trajetória de vida e intensificadas pelo meu percurso na docência.

Na escola, como professora, pude observar o quanto as relações cotidianas dos alunos estão marcadas por preconceito, discriminação e racismo; e o quanto o aluno negro se encontra solitário no enfrentamento a estas questões. Por muitas vezes ouvi manifestações de preconceito em sala de aula, queixas de alunos negros, vítimas de preconceito proferido por seus colegas, assim como alunos negros depreciando sua própria cor e seus traços fenotípicos, enfim sua negritude.

Infelizmente, presenciei também, muitas vezes, não somente o silenciamento e a naturalização de manifestações racistas por parte dos profissionais da educação, mas também a reprodução de piadas por parte de muitos deles.

Dentre muitos fatos vivenciados na escola, um em especial me chamou muito a atenção. Deu-se em sala de aula, quando me deparei com uma aluna negra chorando e sendo consolada por outras colegas. Aproximei-me e indaguei a aluna sobre o que estava acontecendo e se eu poderia ajudá-la de alguma forma. Ela respondeu que estava muito triste, porque havia convidado o irmão para ser seu padrinho de formatura e ele se recusou a aceitar o convite pelo fato dela ser negra e ele branco. Naquele momento eu fiquei sem saber o que deveria dizer ou como eu poderia ajudá-la. Essa foi uma situação que me marcou

¹ Estudiosos como Gomes, N. L. (2001, 2003a, 2003b, 2003c) e Silva, P. B. G. (2001) empregam em seus trabalhos o termo “étnico-racial”, por entenderem que o mesmo remete às tensões nas relações raciais devido às características fenotípicas e também à cultura de origem negra e africana. O termo étnico salienta a dimensão cultural como expresso no parecer CNE/PC 003/2004: “o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática” (BRASIL, 2004, p.5). Portanto empregamos o termo étnico-racial por entender que tal expressão salienta a percepção de que as relações raciais não são apenas pautadas nas diferenças fenotípicas, mas também nas diferenças culturais.

profundamente e passou a alimentar ainda mais minhas inquietações frente a sofrimentos como este, dentre tantos outros trazidos por alunos negros de seu cotidiano fora da escola para dentro da sala de aula.

Movida por tais inquietações, propus-me a empreender uma pesquisa na área de educação para tentar compreender como, na atualidade, as questões que envolvem educação e diversidade étnica estão sendo tratadas no âmbito escolar.

A vivência na escola permite notar a complexidade inerente ao processo educativo, no que tange às aspirações, expectativas e frustrações que são postas em jogo por seus agentes. É difícil colocar-se ou retirar-se e refletir sobre este processo, na medida em que ao fazê-lo não se percebe quando esta reflexão é realmente consciente ou forjada por algo inconsciente.

Assim, na escola, é possível encontrar-se e perder-se ao mesmo tempo. Professores e alunos, cada um ao seu modo, passam a se questionar sobre suas identidades, seu posicionamento no mundo, seu ser para si e ser para os outros. São sujeitos moldados, mas que também moldam este espaço, a partir da relação que estabelecem entre si. Por isso é possível verificar que no ambiente escolar coexistem espaços de resistência e de reprodução. A reprodução é imposta, mas a resistência está ali, dentro de cada sujeito esperando seu despertar para se tornar concreta.

Diante desta perspectiva, a presente pesquisa busca compreender a instituição escolar enquanto formadora de identidades, sendo ela espaço privilegiado de encontros culturais e de vivências, onde compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, preconceitos de raça, de gênero e de classe. Segundo Gomes, N. L. (2003a):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (p.77).

A escola, enquanto reflexo de um contexto social mais amplo, passa a ser palco da reprodução de preconceitos, discriminações e estereótipos socialmente construídos com o intuito de inferiorizar grupos sociais para manter as desigualdades e hierarquias existentes.

Mesmo diante da constatada desigualdade entre brancos e negros referente não só à educação, mas a outras instâncias da sociedade brasileira, ainda há um mal-estar em admitir que o negro seja tratado de modo diferenciado face ao branco. Este fato é decorrente da forma como as relações raciais brasileiras foram construídas historicamente, submetidas a uma visão harmoniosa com a inexistência de conflitos raciais. Dessa forma, as perversas condições de

vida da população negra não são vistas como fruto de uma desigualdade histórica², mas como incapacidade ou falta de interesse por parte dos negros. Esta visão é um grave problema na sociedade brasileira, pois serve a naturalização do racismo.

A naturalização do preconceito e da discriminação racial é uma consequência da ideologia³ do branqueamento e do mito da democracia racial, que juntos formam o arcabouço da ideologia racial no Brasil. Segundo Ianni (1987), a ideologia racial predominante na sociedade brasileira é parte essencial da ideologia da classe dominante representada pelo grupo branco. Estas ideologias atuam em nosso meio social com a finalidade de deteriorar a cultura e a identidade negra, através de estereótipos que impossibilitam uma visão real sobre as relações sociais. Estes estereótipos trazem consequências perniciosas como, por exemplo, fazer com que o negro comungue da ideologia da democracia racial, o que o impede de violar a identificação com o grupo branco, ou seja, de dirigir suas ações sem que as mesmas sejam orientadas em consonância com os interesses deste grupo étnico-racial. Neste contexto, consolidam-se representações negativas sobre a imagem do negro que o levam a um autoconceito negativo alienando-se perante sua própria identidade, e, portanto, privando-o de firmar seu pertencimento racial.

Conceitos, idéias e comportamentos preconceituosos são veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, encontrando-se amplamente arraigados e difundidos em todas as esferas sociais, sobretudo na escola, que, dissimulando as práticas racistas no processo de aprendizagem faz com que os sujeitos sociais presentes neste universo internalizem representações racistas (ROSSATO; GESSER, 2001), propagando-as por gerações e gerações. Estas concepções exercem uma força ideológica tanto sobre os sujeitos sociais representantes do segmento negro quanto sobre os do grupo branco, o que impede a ambos de apreender as situações sociais em seus significados autênticos. De acordo com Freire (2001), os representantes da ideologia dominante são incapazes de se engajar num diálogo autêntico com o outro, o que os libertaria desta relação de opressor-oprimido.

Estudos como os de Silva, A. C. (2005), Oliveira, R. (2001), Gomes, N. L. (2001),

² A Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, 2001) em seu artigo 154 reconhece que estas injustiças históricas têm inegavelmente contribuído para a pobreza, subdesenvolvimento, marginalização, exclusão social, disparidades econômicas, instabilidade e insegurança que afetam muitas pessoas em diferentes partes do mundo, em especial, nos países em desenvolvimento.

³ Sobre o conceito de ideologia nos assentamos na explicação de Chauí (1994, p.113) segundo a qual ideologia é “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”

Santana (2000) oferecem elementos para entendermos como a escola prejudica a formação de uma identidade positiva entre os alunos negros. Estes estudos argumentam que a escola possui um currículo monocultural, ou seja, privilegia uma só cultura em detrimento de outras, como a de matriz africana, que compõem o cenário nacional. Segundo estes autores, o preconceito racial permeia todas as esferas do currículo escolar, ou seja, pode ser encontrado nas metodologias de ensino, em materiais didáticos, nos conteúdos e na postura do professor. É evidente que ao privilegiar uma só cultura a escola pode levar os sujeitos a se definirem em relação a um ideal proposto. Ao não dar voz a todas as culturas, a escola privilegia uns e marginaliza outros, aqueles que não correspondem aos padrões da sociedade.

Outros estudos, como os de Silva, P. B. G. (1997) e o já citado de Oliveira, R. (2001), revelam que professores não possuem formação adequada para lidar com as relações raciais, e que, influenciados por um contexto social mais amplo, passam a reproduzir práticas discriminatórias sem reconhecer a gravidade das questões raciais. Assim, o professor deve ser compreendido como sujeito sociocultural, ou seja, como sujeito moldado e influenciado pelo contexto sociocultural em que se encontra inserido. No entanto, como nos alerta Gomes, N. L. (2003c, p.160), mesmo o fato de “[...] que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação”.

Neste sentido, esta pesquisa tem como foco a análise das relações raciais no espaço escolar. A partir das percepções dos sujeitos que compõem este universo, professores e alunos, buscou-se identificar a ocorrência ou não de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar. A investigação do cotidiano escolar, particularmente sobre relações raciais, permite compreender o comportamento destes sujeitos frente às diferenças raciais neste espaço social.

Deste modo, procurando problematizar questões que envolvem racismo, discriminação e preconceito racial nas relações estabelecidas no universo escolar, foram propostos alguns questionamentos que orientam esta pesquisa:

Em relação aos alunos: Qual a percepção dos alunos sobre as relações raciais no cotidiano escolar? Os alunos percebem preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar? *Em relação aos professores:* Qual a percepção dos professores sobre as relações raciais entre os alunos? Os professores percebem preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar? Qual a atitude do professor frente a situações de preconceito racial em sala de aula? Qual a percepção dos professores a respeito da lei 10.639/03?

Esta pesquisa foi realizada com alunos e professores de 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada em um bairro de periferia da cidade de São Carlos.

Na problematização da questão racial brasileira, o privilégio a ser dado à fala de sujeitos de periferia deve-se ao fato de que nesta tende a concentrar-se parcela significativa da população negra das cidades, que é, por sua vez, constituída por sujeitos historicamente excluídos e discriminados, envolvidos em debates políticos atuais sobre políticas de ação afirmativa⁴, das quais se espera que possam atuar na produção de mudanças sociais significativas, que abarcam, sobretudo, a esfera da educação.

A cidade de São Carlos está localizada no interior do estado de São Paulo, próximo de seu centro geográfico, e a uma distância de 231 quilômetros da capital paulista. Com uma população estimada em 220.463 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009), distribuídos em uma área total de 1.141 km². A cidade destaca-se pela presença de duas das mais conceituadas universidades do país: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de São Paulo (USP).

O bairro em que a escola está inserida, denominado Cidade Aracy, surgiu na periferia urbana da cidade de São Carlos, na década de 80, e tem como principal característica a presença de pessoas que migraram da zona rural para a zona urbana em busca de melhores condições de vida. A comunidade é composta por um número aproximado de 25 mil pessoas (SILVA, V. F., 2007). De acordo com uma pesquisa realizada por Silva, V. F. (2007), cujo objeto de estudo foi as redes de relações sociais em que estão envolvidos migrantes residentes no respectivo bairro, este “constituiu-se do modo com que geralmente se constituem bairros periféricos, com uma série de irregularidades [...]”.

[...] o bairro formou-se de maneira totalmente inadequada, pois se trata de uma área de mananciais, que não possui condições propícias para uma ocupação irrestrita, a qual tornou-se ilegal em virtude de o bairro estar numa área de proteção ambiental (SANCHEZ; DAL BELLO, 2001 apud SILVA, V. F., 2007).

Segundo Silva, V. F. (2007), o bairro foi ocupado de maneira imprópria, sendo sua ocupação incentivada e produzida por um forte agente especulador do mercado imobiliário.

Por meio de conversas com moradores, Silva, V. F. (2007) obteve informações sobre a constituição do bairro:

⁴ Ação afirmativa: política voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000).

Segundo o que me disseram os moradores, o espaço que o bairro ocupa hoje era uma fazenda pertencente à família Pereira Lopes, que, na década de 80, passou a vender lotes de uma parte dela. [...] Até que foi feito o primeiro “loteamento doado” [...] o bairro passou a receber muita gente em virtude de um esquema de doação de lotes ocorrido no final de 80 e início de 90. Nas doações cada lote foi dividido em dois meio-lotes, doava-se um e outro não, com o intuito de que a própria pessoa que recebera meio-lote doado pudesse depois comprar a outra metade ao lado, constituindo um lote inteiro. [...] Assim, o bairro começou com poucas casas nos loteamentos vendidos e com muitas pessoas vindo para as doações, almejando construir em seus terrenos para que estes não fossem perdidos. [...] O bairro, mesmo sem estrutura nenhuma, começou a ser povoado e, devo dizer que num período de dez anos, passou por profunda transformação, para melhor, no que diz respeito à sua estrutura, ou seja, abastecimentos de água, asfalto, esgoto etc. Além disso, foram construídas escolas, creches, posto de gasolina, banco, posto médico e uma série de outros comércios (Silva, V. F., 2007).

Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Documentação do Departamento de Ciências Sociais da UFSCar, sobre a exclusão social na cidade, intitulada “*Condições de vida e pobreza em São Carlos: uma abordagem multidisciplinar*” (MANCUSO, M. I; OLIVEIRA, E., 1994), aponta esse bairro como um dos mais carentes em relação à educação, à saúde, à segurança, à renda familiar e à inserção no mercado de trabalho. Por sua história de constituição, ainda hoje, o bairro reúne grande parte da população de baixa renda da cidade, sujeita a diversas restrições - dentre elas o menosprezo político e social - e à marginalização, concentrando parcela significativa da população negra da cidade. Além disso, segundo a pesquisa acima referida, os moradores do bairro são vítimas do estigma⁵ da pobreza, que leva a exclusão social.

Os moradores do Aracy compreendem de alguma forma que estão lidando com esse estigma ao se inserirem na cidade de São Carlos, mais especificamente, ao tentarem se inserir no mercado de trabalho da cidade. Reconhecem que deixaram de conseguir empregos que já estavam praticamente certos quando declararam residir no Aracy. Mesmo o bairro tendo melhorado em diversos quesitos – ruas asfaltadas, serviços públicos, igrejas, bancos – os moradores ainda convivem com o estigma - e o reconhecem (SIVA, V. F., 2007).

Segundo Silva, V. F. (2007), a estigmatização do bairro, relatada pelos moradores, não

⁵ Goffman (1978) conceitua estigma como uma característica diferente, um traço (marca) que pode ser usado para depreciar um indivíduo ou grupo social. O estigma se refere a atributos depreciativos, os quais se definem na relação com estereótipos e segundo cada ambiente social. Segundo o autor a estigmatização de grupos raciais, religiosos ou étnicos são formas de controle para distanciar esses grupos de “diversas vias de competição”.

se restringe especificamente à esfera econômica, incluindo outras formas de poder, pois o bairro também é estigmatizado por moradores de outros bairros periféricos, inclusive menos estruturados que o Cidade Aracy, no que diz respeito à infraestrutura urbana como asfalto, iluminação, rede de esgoto etc. Assim sendo, o bairro é estigmatizado em toda cidade de São Carlos, sendo representado como um bairro violento e perigoso.

O afastamento geográfico e estigmatização do bairro colaboram para que seja “[...] incluído na sua relação com São Carlos como um bairro à parte, especialmente separado e afastado daquilo que é São Carlos” (SILVA, V. F., 2007). Assim, consolida-se entre os moradores do bairro e moradores de outros pontos da cidade, a noção de que ele constitui praticamente uma cidade. Segundo Silva, V. F. (2007), essa visão contribui para a diferenciação, segregação, afastamento e estigmatização do bairro. Assim, “[...] toda essa pobreza e violência não são desse modo assumidas como integrantes da cidade pelos que nela residem [se referindo àqueles que residem nos demais bairros de São Carlos]”

A escolha de uma escola pública localizada no referido bairro deu-se através de observações realizadas como moradora da cidade de São Carlos e, principalmente, como professora, em outros bairros da cidade. Frequentemente ouvia entre os alunos dessas localidades – escolas centrais e escolas de periferia - falas como “ah é preto? Pode ver que é lá do Aracy”, evidenciando o elo entre estigmatização pela pobreza e estigmatização racial, que o bairro sofre. Este fato instigou-me a compreender como as relações raciais eram percebidas na perspectiva de sujeitos de uma escola localizada no bairro.

A escola selecionada como *lócus* da pesquisa conta com um número de 962 alunos, 19 professores e 11 funcionários, entre eles diretor e vice-diretor. No entanto, foram sujeitos desta pesquisa, 30 alunos advindos de duas 8^a séries, negros e brancos, e seus respectivos professores, também negros e brancos.

A pesquisa foi estruturada sobre uma abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Assim, realizar pesquisa qualitativa na escola é fazer uma narrativa dos padrões característicos e observações do cotidiano dos interlocutores envolvidos neste processo de interação social (professores e alunos).

No entendimento de Triviños (1987, p.138), o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Por isso, foram utilizadas como instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa, as seguintes técnicas: a) entrevista semi-estruturada, individual realizada com

professores e alunos. b) grupo focal (discussões em grupo) realizada com os professores.

As entrevistas foram realizadas com roteiro semi-estruturado. Neste tipo de entrevista, "[...] o entrevistador se libera de formulações pré-fixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões" (MINAYO, 1996, p.122).

Para Minayo (1998), o roteiro de entrevista constitui um instrumento que serve à orientação do entrevistador durante a entrevista, visando a ampliar e aprofundar a comunicação entre entrevistador e entrevistado de modo a permitir a apreensão do ponto de vista dos atores sociais. O roteiro de entrevista aplicado contemplou pontos centrais a serem explorados e enfatizados durante a pesquisa, estando relacionadas às necessidades e às características específicas da situação estudada. Desta forma as entrevistas foram orientadas no sentido de captar dos sujeitos, sua maneira de sentir e situar-se em relação às questões centrais que orientam a pesquisa.

As questões e aspectos contemplados nos grupos de discussão foram complementares àqueles abordados nas entrevistas individuais. O grupo focal permite produzir dados qualitativos sobre uma discussão focalizada. Segundo Gomes, E. S. e Barbosa, E. F. (1999), a utilização desse instrumento é de extrema importância, pois se constitui em "[...] um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade". Para Minayo (1998, p.129), o específico do grupo focal compreende as opiniões, relevâncias e valores dos participantes, descrevendo-o como "[...] reuniões com um pequeno grupo de informantes (seis a doze), escolhidos a partir de um determinado grupo cujas idéias são do interesse da pesquisa".

O grupo focal no campo educacional representa um ganho tanto para o pesquisador quanto para os pesquisados, já que, pela interação de seus membros, possibilita diálogo, reflexão e, conseqüentemente, uma compreensão mais aprofundada sobre as relações que a educação estabelece na socialização de experiências.

Para análise da interpretação e análise dos dados coletados nos baseamos na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1995), na qual a organização da análise é feita em torno de três etapas:

A) Pré-análise: corresponde à seleção e organização do material coletado, no caso específico desta pesquisa, a descrição das falas dos sujeitos, adquiridas por meio da entrevista semi-estruturada, e, no que tange aos professores, além das entrevistas, o grupo focal. Nesta etapa foi feita uma sistematização entre objeto, objetivos e marco teórico conceitual;

B) Descrição analítica: corresponde a etapa em que os dados são codificados. Nesta etapa foi

feito o relato do conteúdo das respostas dos entrevistados e realizada uma categorização dos dados coletados com objetivo de encontrar ideias convergentes e divergentes no material coletado;

C) Interpretação referencial: corresponde à etapa na qual ocorre o tratamento dos resultados obtidos e interpretados. Nesta etapa foi realizada a análise e confronto dos dados obtidos a partir dos diferentes métodos de investigação, ou seja, a partir das entrevistas individuais e das discussões feitas através do grupo focal. A articulação entre os dados obtidos permitiu a síntese das ideias dos sujeitos investigados destacando as ideias em comum, é o que Minayo (1998, p.235) denomina de “*corpus* de comunicação”, que corresponde às informações e representações específicas dos sujeitos da pesquisa a respeito do tema em estudo.

O primeiro contato para a realização da pesquisa na escola deu-se com o pedido de autorização à direção da escola escolhida. Neste encontro, apresentei-me como aluna do Mestrado em Educação da UNESP e informei os objetivos da pesquisa. A diretora da escola disse que não poderia autorizar sem saber a opinião dos professores e, se os mesmos se disponibilizariam a participar do estudo. Aguardei um dia até que ela me desse uma resposta. Felizmente, após a confirmação da diretora, marcamos um horário para que eu pudesse me apresentar aos professores e lhes esclarecer os propósitos do estudo. No primeiro encontro com os professores, os mesmos se mostraram interessados, mas fazendo uma ressalva importante: “Não sei como vai ser seu trabalho, porque aqui não existe racismo entre os alunos”.

Esta fala já demonstra o quanto os mesmos seriam resistentes em admitir a existência de discriminação e preconceito naquele ambiente escolar.

A pesquisa de campo foi realizada durante quatro meses. Foram entrevistados 30 alunos entre 14 e 17 anos, brancos e negros, sendo 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Com relação aos professores, foram entrevistados 7, brancos e negros, sendo 4 mulheres e 3 homens, entre 33 e 47 anos. No que diz respeito às áreas de formação, 6 deles formaram-se na área de Ciências Humanas e 1 na área de Ciências Biológicas. Lecionam Língua Portuguesa, História, Geografia, Inglês, Arte, Leitura e Educação Física.

A classificação racial dos sujeitos da pesquisa presentes no decorrer do texto está de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, que utiliza preto, pardo, branco, amarelo e indígena, para classificar a cor da população brasileira. No entanto, foram utilizadas apenas as categorias, preto, pardo e branco, posto que, não houve casos de alunos com características que pudessem permitir classificá-los como pertencentes à categoria amarela ou indígena.

É importante salientar que consideramos o termo negro como mais adequado para

designar indivíduos cuja cor da pele representa o fenótipo mais perceptível, que os coloca em condições passíveis de serem vítimas de discriminação. Segundo D' Adesky (2001, p.34), negro é:

[...] todo o indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão.

No entanto, reconhecendo a influência do discurso da miscigenação presente na mentalidade social, ou seja, no modo como os sujeitos sociais percebem as relações raciais na sociedade brasileira, utilizaremos no decorrer do texto o termo *pardo* para designar os miscigenados do branco com negro, com intuito de possibilitar melhor compreensão das percepções dos sujeitos entrevistados.

Enfatizamos que, no caso brasileiro, a classificação racial leva em consideração o caráter miscigenado da população, uma vez que o tratamento dado a pessoa se diferencia, principalmente, a partir da cor; sendo que quanto maior aproximação do fenótipo branco menor a chance de ser discriminado. Neste sentido, os sujeitos de cor preta são mais passíveis de discriminação racial, que os das categorias de cor intermediárias, como o pardo.

Tendo como parâmetro o fenótipo, ou seja, traços físicos como a cor da pele, formato do nariz, lábios e tipo de cabelo que caracterizam a pertença negra⁶, os sujeitos ficaram divididos em 21 alunos negros e 9 alunos brancos; 3 professores negros e 4 professores brancos. O conjunto de alunos e professores negros na pesquisa se dá pela agregação das categorias preto e pardo, estando de acordo com a perspectiva do IBGE, o qual estabelece como integrantes da população negra estas duas categorias. Considerando a desagregação das categorias preto e pardo, os sujeitos ficaram divididos em: 11 alunos pardos, 10 alunos pretos e 9 alunos brancos; 2 professores pardos, 1 professor preto e 4 professores (as) brancos.

Para a autoclassificação racial foi realizada uma pergunta aberta onde os sujeitos entrevistados se autoatribuíram a cor/raça, sem que lhes fosse dada alguma opção de cor ou raça para que optassem. Assim, os professores segundo sua autoclassificação ficaram divididos em 2 professores pardos, 1 professor negro, 4 professores brancos.

Com relação aos alunos, estes para se autoclassificarem quanto a sua cor/raça, utilizaram algumas variações de cor: “preto”, “pardo”, “branco” “moreno escuro”, “moreno claro”. De

⁶ Está classificação está de acordo com os critérios utilizados por Oliveira, I. (1999, p.9), segundo a qual a definição racial vai além da cor da pele, sendo necessário a atenção ao fenótipo como um todo.

acordo com suas autoidentificações os alunos ficaram divididos em: 04 alunos negros, 01 aluno preto, 07 alunos pardos, 03 alunos morenos claros, 02 alunos morenos escuros, 13 alunos brancos. Nenhum aluno não disse a cor. E nenhum aluno se autotranscreveu como amarelo ou indígena.

Segundo D' Ades (2001, p.137), o sistema de classificação está associado ao critério de hierarquização, influenciado pelo ideal de branqueamento e pelo mito da democracia racial. Desta forma, a classificação popular reflete, antes de tudo, uma hierarquização, em que a categoria branco se situa no topo e a categoria negro na base. O uso de variáveis de cores pelos brasileiros corresponde, muitas vezes, à tentativa de aproximar-se do tipo branco e se distanciar do tipo negro. Munanga (2004, p.132) diz que, essa multiplicidade de cores constitui-se em um "simbolismo de fuga", em que se busca aproximação com o "modelo tido superior", o branco.

As entrevistas com os alunos foram realizadas durante o horário de aula dos mesmos, no período matutino.

Infelizmente, ainda há um grande desinteresse e recusa na participação em projetos que tratem da temática do racismo. Assim, enfrentamos algumas dificuldades durante a realização do trabalho de campo.

Em relação aos alunos, nossa dificuldade foi convencê-los a conceder as entrevistas. Desta forma, diversas visitas foram feitas para que os alunos adquirissem confiança e aceitassem participar da pesquisa. De início, seis alunos se dispuseram a participar, e conforme se passavam os dias outros alunos me procuravam na salinha de leitura, espaço onde foram realizadas as entrevistas, para conversar.

Quanto aos professores, o interesse inicial demonstrado por eles foi diminuindo no decorrer da pesquisa.

Esta resistência talvez esteja relacionada a uma autodefesa dos professores, antevendo que sua atitude poderia merecer certa avaliação, por parte da pesquisadora, se diagnosticada a discriminação racial.

Houve dificuldade para agendar as entrevistas com os docentes, pois os mesmos não se dispuseram em conceder um horário em que não estivessem que estar na escola. Assim, as entrevistas foram realizadas durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no intervalo entre uma aula e outra. Tivemos que re-agendar as entrevistas várias vezes com alguns deles. O grupo focal foi realizado com seis dos sete professores entrevistados, sendo realizado em dois encontros durante o horário de HTPC.

Este trabalho está estruturado em três capítulos:

No primeiro capítulo, discutimos as relações raciais na sociedade brasileira,

considerando a construção social do conceito de raça, o mito da democracia racial e o mito do branqueamento.

No capítulo subsequente, foi feita a análise das percepções dos alunos sobre preconceito e discriminação em suas relações cotidianas. Juntamente com a análise dos depoimentos dos alunos, foram tecidas considerações sobre o processo de estigmatização social do negro, assim como sobre a importância da cultura de matriz africana na escola para construção de uma identidade negra positiva, mediante a dificuldade que os alunos negros têm para construir sua identidade à mercê de uma educação que os leva à autonegação identitária.

O terceiro capítulo é dedicado à análise das percepções dos professores sobre as relações raciais entre alunos, considerando o tratamento dado por estes educadores às tensões raciais na escola. Finalizando o capítulo analiso as percepções dos professores sobre a lei 10.639/03, a qual torna obrigatório em toda rede de ensino nacional, público ou privado, a inclusão no ensino de história e de todas as demais disciplinas da temática história e cultura e Africana e Afro-Brasileira.

Por fim, são tecidas as considerações finais sobre os dados relacionados à análise das relações raciais na escola.

1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

“Os mitos dominantes de uma sociedade são sempre os mitos convenientes à preservação da estrutura presente de interesses materiais e conveniências sociais”.
(Octávio Ianni, 1987)

Para entendermos as relações raciais no Brasil é necessário compreender como a questão da raça se constrói historicamente. A questão sobre a raça tem sua origem no encontro do colonizador europeu com o colonizado, o ameríndio, o negro, o índio entre outros. Este encontro elimina a alteridade, pondo as diferenciações entre os grupos como parâmetros para se medir a superioridade de uns sobre outros. Neste encontro com pessoas de peles de cores distintas, os colonizadores europeus percebem a branquitude⁷, tornando-a parâmetro para diferenciações raciais, pelas quais buscaram legitimar e justificar a dominação, desumanização e coisificação de índios e negros.

Banton (1977), ao tratar dos pressupostos através dos quais os europeus impuseram essa concepção de raça superior e inferior discute:

Que a raça como a classe e a nação foram conceitos desenvolvidos primeiramente na Europa para ajudar na interpretação de novas relações sociais, e no século XIX, esse termo veio a significar uma qualidade física inerente. Os outros povos passavam a ser vistos biologicamente diferentes, embora a definição continuasse incerta, as pessoas começaram a pensar que a humanidade estava dividida em raça (p.30).

Esta definição biológica da raça apontada por Banton (1977) tem sua origem em meados do século XIX, quando através de interpretações equivocadas das ideias postuladas por C. Darwin em seu livro *A origem das espécies (1859)*, cientistas buscaram atribuir contornos científicos ao conceito de raça, atestando a superioridade dos europeus com a finalidade de legitimar o massacre civilizador sobre povos de outros continentes, indígenas, aborígenes, africanos.

Silvério (1999, p.55) ao tratar do desenvolvimento do conceito de raça, fala sobre a

⁷Rossato e Gesser (2001, p.11) definem branquitude como experiência branca, ou seja, corresponde a experiência do grupo branco. Segundo os autores, a branquitude nasce das relações capitalistas e leis coloniais. Tornando-se geradora de “conflitos raciais, demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para brancos de ordem branca e, por consequência, socialmente hegemônicas”. A branquitude se estabelece como noção hegemônica como norma e neste sentido a experiência de outros grupos raciais (negros, índios etc) é desconsiderada e os mesmos são vistos como desajustados no contexto da humanidade.

manipulação de conhecimentos científicos, por parte de cientistas no século XIX, os quais não divulgaram os postulados científicos de Darwin sobre a impossibilidade científica de existência de diferentes raças humanas. O objetivo era o de garantir a continuidade da exploração capitalista européia sobre os demais continentes.

Segundo Munanga (2003), o termo raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, designando sorte, categoria, espécie, que no latim medieval indica descendência, linhagem. A princípio, o conceito de raça foi utilizado pelas ciências naturais (Zoologia e Botânica) para classificação de seres vivos (animais e vegetais). Com a descoberta do novo mundo por volta do século XV e o encontro do colonizador e do colonizado, impõe-se a necessidade de classificar os recém-descobertos, ameríndios, negros etc. No decorrer do século XVIII, o chamado século das luzes, os Iluministas buscam classificar os seres mediante o conceito de raça já existente nas ciências naturais, dando origem a uma nova ciência a princípio chamada de História Natural da Humanidade, transformada, mas tarde em Biologia e Antropologia Física (MUNANGA, 2003).

Neste contexto do século XVIII, segundo Hofbauer (2003, p.74), surgem as primeiras “concepções raciais” passando-se então ao questionamento das causas das diferentes características “fenotípicas”. Inicialmente, tais diferenças foram atribuídas às condições climáticas ou geográficas. Posteriormente, foram associadas não mais a “fatores naturais” externos ao corpo, mas a fatores internos do mesmo, ou seja, aos fatores hereditários. Segundo Hofbauer (2003, p.75), “[...] ao se atribuir a razão das diferenças humanas a essências hereditárias, supostamente características de todo um grupo, os cientistas transformariam o conceito de “raça” numa categoria biologicamente definível.” Munanga (2003) ressalta que neste processo de naturalização (ou, mais especificamente, biologização) dos critérios de classificação, a cor da pele passa a ser utilizada como critério fundamental para a classificação entre os seres humanos, dividindo a humanidade em três raças estanques branca, negra e amarela, as quais resistem até hoje no imaginário social e nas terminologias das ciências. No século XIX, acrescentou-se “[...] ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação.” A hierarquização baseada na raça deu vazão ao desenvolvimento de uma teoria, no século XX, denominada de raciologia, que segundo Munanga (2003):

[...] apesar da máscara científica, a Raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina

chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes.

Esta hierarquização raciológica, ou seja, a noção de raça como subespécie, “sustentou o racismo doutrinário por mais de um século, com base na crença de que haveria diferenças de genótipo entre brancos e negros, orientais e indígenas determinantes não só de diferenças fenotípicas, mas também de características intelectuais, morais e comportamentais” (VENTURI, G; BOKANY, V. 2005, p.24).

Para Sant’Ana (2005, p.61), a palavra racismo tem sua etimologia no termo *razza*, que significa família ou grupo de pessoas, e no termo *ras*, do árabe, que significa origem ou descendências. O racismo está ancorado na crença da existência de raças humanas, hierarquizadas e classificadas mediante o contraste de características físicas, psicológicas, morais, intelectuais e estéticas, denotando uma escala de valores para legitimar uma suposta inferioridade e superioridade entre os grupos humanos (MUNANGA, 2003).

O racismo tem um caráter complexo e ideológico, na medida em que se caracteriza pela crença da superioridade de uma raça, “branca”, sobre as demais, atribuindo significado social a determinados padrões baseados na cultura, valores, posturas e comportamentos do grupo social representado por indivíduos “brancos”. Nesta perspectiva o racismo legitima a hegemonia política histórica de um grupo social sobre os demais, tidos como grupos com padrões “desviantes”. Neste aspecto:

A ideologia do racismo não se centra na ciência ou em uma necessidade imperativa da verdade: ela é em si uma verdade, uma verdade de um pequeno grupo que, pela força ou pelo convencimento (da repetição ou da cooptação), se torna imposta ou aceita como verdade legítima de todo um grupo social (PAULA, 2003, p.89).

Neste sentido o racismo prolifera com base na padronização de interações sociais construída pelo grupo dominante, que cria estereótipos sobre o segmento negro da população estabelecendo que características fenotípicas, como cor da pele, cabelo, e culturais, determinariam diferentes níveis de inteligência e de moralidade.

A ideologia do racismo no Brasil está vinculada à formação de uma identidade nacional forjada sob a influência de teorias raciológicas, as quais povoaram o pensamento social brasileiro durante os séculos XIX e XX. Conseqüentemente, foi construída uma identidade nacional concebida como democrática do ponto de vista das relações étnico-raciais.

O contexto do final do século XIX, marcado por intensas mudanças, como industrialização, urbanização, proletarização e abolição, acentua a preocupação de uma

representação do Brasil como unidade nacional. Mediante este contexto, intelectuais, médicos juristas, historiadores preocupados em forjar uma identidade nacional, comprovando a suposta inferioridade da população negra, auxiliam no enraizamento das teorias racistas na sociedade brasileira. (SCHWARZ, 1993). A mobilização do meio intelectual brasileiro pelo problema da formação nacional foi suscitada no período por dois processos mais amplos: a construção do estado nação e a modernização capitalista (IANNI, 1993, p.433). Perante estes processos, abre-se um debate sobre a formação do povo brasileiro. A polêmica que se impunha era o que se haveria de fazer com a massa de recém libertos na sociedade brasileira?

Segundo Santos, G. A. (2006), esta questão polêmica já povoava o pensamento dos abolicionistas. Antes mesmo do final da escravidão, a rejeição do negro já era posta como condição primordial para a construção de um ideal de nação, calcada sobre moldes europeus. Como os negros não se enquadravam no ideal de cidadão que deveria compor a República, o movimento abolicionista:

Além de alienar o negro de sua própria história, apregoando o seu caráter passivo e desinteressado [...] visava a infundir uma imagem invertida do mundo aos negros, para que eles tomassem como parâmetro a conduta dos homens brancos, não se opondo à forma de integração que lhes era oferecida. [...] funcionou como um grande estandarte dos interesses dos cidadãos brancos, que pretendiam, de maneira racional e planejada, adequar o negro a um lugar que não gerasse incômodos a ordem emergente (SANTOS, G. A., 2006, p.120).

A “invenção do ser negro”, ou seja, a mistificação em torno da figura do negro através de estereótipos negativos se intensifica após a abolição, graças ao alastramento e fortalecimento de teorias racistas difundidas pela elite branca, a fim de resguardar seus interesses e manter sua supremacia. Se durante o processo de abolição a figura do negro estava vinculada à pacificidade, após a abolição a imagem do negro passa a ser associada a um caráter selvagem, libidinoso e violento, com o intuito de manter o negro submisso, perante ideia de que deveria ser grato ao branco pela sua libertação.

Estes estereótipos estigmatizam a população negra, criando a percepção de que o caráter social era determinado pela essência racial. Tem-se, assim, a naturalização da inferioridade do negro no imaginário social, justificando a diferença de tratamento, status e prestígio. Esta estigmatização recorrente de uma ideia biológica errônea foi eficaz em reproduzir as construções arbitrárias da ideologia dominante consolidando a supremacia branca.

A problemática do racismo no Brasil está ligada a uma identidade nacional vinculada,

segundo Barbosa, M. S. (2001), ao desenvolvimento de uma ideologia racista que proliferava sobre três estágios: racismo científico, ideal do branqueamento, mito da democracia racial.

O racismo científico foi difundido por intelectuais que adotam como modelo epistemológico-científico legítimo o Darwinismo social⁸. Os intelectuais influenciados pelo racismo científico condenavam a miscigenação interpretando-a como um mau produtor de um ser desqualificado. Nina Rodrigues e Euclides da Cunha foram alguns dos principais divulgadores da desvalorização da mestiçagem no Brasil (SKIDMORE, 1989).

No entanto, esta visão de que a mestiçagem inviabilizava o progresso da nação tornou-se um entrave ao desenvolvimento do país (segundo o ideal de civilização européia), já que era inegável a predominância de negros e pardos na sociedade brasileira. Neste contexto, a questão que se colocava era: como alcançar o progresso segundo o ideal de civilização européia com a visível massa na sociedade brasileira daqueles que eram considerados um atraso a qualquer tipo de civilização, a saber, os negros e pardos? Passou-se então ao processo de valorização da mestiçagem. Intelectuais como Silvio Romero e Oliveira Vianna foram propulsores deste processo de valorização da mestiçagem, acreditando que os caracteres brancos gradualmente predominariam sobre os caracteres negros, nesta perspectiva nasce o ideal do branqueamento (CHIAVENETTO, 1999, p.76; SKIDMORE, 1989). Tais autores alegavam que a “raça negra” era fraca geneticamente, estando, assim, fadada ao desaparecimento. Desse modo, a imigração passa a ser estimulada, com o objetivo não só de substituir a mão de obra escrava, mas também de embranquecer a sociedade brasileira.

Desta forma vai-se configurando a ideia de que só poderá haver paz social se, simultaneamente à chegada do imigrante (símbolo do progresso e, portanto, indispensável), fortifica-se uma falsa ideia de valorização do negro, de mitificação de sua figura e de divulgação de uma igualdade resultante da mistura entre as raças. Era preciso fazer acreditar que apenas o embranquecimento seria uma solução plausível para negros e brancos, para que os últimos não fossem destruídos pelo enegrecimento e para que os primeiros não sucumbissem à herança nefanda que o destino os reservou: o sangue africano (SANTOS, G. A., 2006, p.127).

O ideal do branqueamento programado por estes intelectuais tem sua origem no movimento de eugenia criado entre o fim do século XIX e início do século XX, do qual Oliveira Viana foi o grande representante no Brasil. Tal movimento “tinha como objetivo manter uma raça “pura”; ou seja, pessoas que não eram de cor branca eram

⁸ O Darwinismo social se funda sobre uma interpretação equivocada das ideias evolucionistas de Darwin, por cientistas que se remetem as ideias anteriormente postuladas de Spencer, sobre a seleção natural como “sobrevivência dos mais aptos”.

discriminadamente consideradas inferiores e vítimas de preconceito” (ROSSATO, C; GESSER, V., 2001, p.14).

Segundo Hofbauer (2003), autores como Guimarães (1999) e Schwarcz (1996), entendem o ideal do branqueamento como uma ideologia genuinamente brasileira, que teria surgido no final do século XIX, sendo utilizado para a concretização da política imigracionista. Hofbauer (2003) ressalta que embora concorde com esta última afirmação, não reconhece como verídico o fato de que o ideal do “branqueamento” tenha surgido como reação ao fim da escravidão. Para o autor, o ideário do “branqueamento” precede a este momento histórico: “O ideário do ‘branqueamento’ – que me parece uma característica importantíssima do ‘racismo brasileiro’ – tem ‘atuado’ como ‘suporte ideológico’ de relações de poder de tipo patrimonial que aqui se estabeleceram e se firmaram desde a Colônia”. (Hofbauer, 2003, p.68).

Ao que se pode entender pela interpretação das ideias de Hofbauer (2003) é que o mesmo compreende o ideal do branqueamento como associado à construção da ideia de “negro”, de “branco”. Segundo ele, as concepções de “negro” e “branco” foram inicialmente desenvolvidas como um discurso ideológico independente da ideia de “raça”, ou seja, surgiram antes do discurso racial. Para o autor, a ideia do embranquecimento e das cores “branco” e “negro” estariam associadas inicialmente a valores morais-religiosos utilizados para legitimar o uso de mão de obra africana. Não havia, segundo ele, a associação entre as cores e a divisão da humanidade em “raças-humanas”. Segundo o autor, o ideário do branqueamento não se resume apenas à “[...] ideia de transformar uma cor/raça em outra” (HOFBAUER, 2003, p.90). Deve ser compreendido de acordo com o seu uso enquanto suporte ideológico, considerando o momento histórico específico de cada época, pois ele se modifica na medida em que é incorporado e reinterpretado conforme as especificidades históricas, assim como as categorias de “raça” de “branco” e de “negro”.

O projeto nacional de branqueamento incutiu o valor branco como supremo e a desvalorização do negro. Como consequência, temos a omissão da negritude⁹ por parte de

⁹ O conceito de negritude, segundo Munanga (1988), foi criado por Aimé Césaire que a entendia como um reconhecimento do fato de ser negro, de aceitação do seu destino, de sua história e de sua cultura. Negritude implicaria em orgulho de ser negro, identidade, fidelidade e solidariedade entre todos os negros do mundo. Segundo o autor o movimento da negritude da década de 30, constituindo-se como uma resposta a assimilação do negro através do ideal do branqueamento, tendo como objetivo: valorizar a identidade negra africana; protestar contra o mundo colonial, lutar pela emancipação dos oprimidos e pela revisão das relações entre os povos buscando uma civilização universal. Segundo Pinto (1993), o movimento da negritude influenciou importantes representantes do movimento negro brasileiro, como Abdias do Nascimento, o qual funda em 1944, o TEN- (Teatro Experimental Negro) com o objetivo de buscar a valorização da identidade negra via resgate da cultura negra.

brancos e dos próprios negros, os quais procuram anular suas diferenças para serem aceitos a sociedade gerida pelo ideal de “raça branca”. O desejo de embranquecer-se nasce no negro pelo anseio de assemelhar-se intensamente ao branco, para, na seqüência, reclamar dele o reconhecimento de sua dignidade, de fato e de direito. (MUNANGA, 1988, p.27).

A compreensão das discussões acerca do desdobramento da questão da raça na sociedade brasileira é fundamental para o entendimento da construção da identidade nacional, a qual se formou pelo contraponto entre teorias racialistas européias e interesses nacionais. Esse fator fez com que se desenvolvesse no Brasil um modo peculiar de conceber as relações raciais, gerando o chamado “racismo à brasileira”. Tal racismo, na concepção de Borges Pereira (1996, p.76), é um racismo recalcado, escondido atrás de “[...] um sistema de valores que tanto inibe manifestações negativas na avaliação “do outro” racial como estimula a apologia da igualdade e da harmonia racial entre nós.” Este “racismo à brasileira” “[...] tão conhecido pela falsa ‘complacência’ com que se trata os negros e pardos” (SANTOS, G. A., 2006, p.27), está atrelado a uma ideologia assimilativa, por meio da qual, segundo Munanga (1996a), passou-se a exaltar a mestiçagem atribuindo a ela e ao pardo um lugar primordial, como definidores da identidade e originalidade nacional. Por conseguinte, com a valorização da mestiçagem, desloca-se aparentemente a temática da raça para a cultura.

As reflexões de Gilberto Freyre (1933, 1936) desempenharam um papel catalisador fundamental no deslocamento da diferença racial para diferença cultural. O discurso da democracia racial foi expresso pelo autor quando, na década de 30, escreve: “Sobrados e Mucambos” (1936) e “Casa-Grande Senzala” (1933). As posições ideológicas disseminadas por suas obras encobriram os conflitos raciais, ao dar a impressão de que a mestiçagem não era um fato relativo aos outros, mas a cada um de nós, eventualmente, pois descendíamos de famílias antigas formadas num tempo em que eram intensas as relações sexuais entre senhores e escravas. Ao descrever as relações sexuais como harmoniosas, Freyre (1933, 1936) encobre a faceta violenta presente nestas relações, pois o negro além de ser explorado pelo trabalho também o era sexualmente. No entanto Freyre (1933, 1936) descreve estas íntimas relações como sendo sustentadas pela “passividade do negro, quer em se rebelar quer em impedir sua exploração sexual” (Santos, G. A., 2006, p.160).

A obra de Gilberto Freyre teve grande importância em meados da década de 30, trazendo uma nova perspectiva de análise sociológica das relações raciais no Brasil, rompendo com as interpretações de autores como Syvrio Romero, Oliveira Vianna, Tobias Barreto, cujas interpretações baseavam-se no cientificismo dogmático e racista fundamentados nos darwinistas e spencerianos. Neste contexto, como nos ressalta Santos, G. A. (2006, p.150),

buscou-se eliminar a contradição entre mestiçagem e desenvolvimento nacional, o pardo deixa de ser apontado como fruto natural de todas as degenerescências nacionais, ou resultado da influência negativa da cultura africana sobre a brasileira. Com Freyre, a mestiçagem passa a ser prova do engrandecimento do Brasil enquanto nação democrática e, a contribuição africana é avaliada fora da perspectiva racista de outrora. No entanto segundo Santos, G. A. (2006), mesmo se contrapondo a teoria da superioridade racial expressa por outros autores, Freyre valoriza o branqueamento através da mestiçagem que faria desaparecer o africanismo negro, ou seja, nesta perspectiva o negro continua a ser visto como objeto estranho e exótico, “complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha à distancia para, as senzalas” (SANTOS, G. A., 2006, p. 158).

A concepção de mestiçagem de Gilberto Freyre (1933, 1936) exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas raciais e grupos étnicos, escamoteia a violência presente nas relações entre senhores e escravos, encobre os conflitos raciais criando assim “o mito da democracia racial”. Forma-se então uma identidade nacional alicerçada sobre a tríade da “fabula das três raças” – negro - índio e branco. Todavia, segundo Munanga (1996a), mesmo com a exaltação desta tríade, a identidade nacional ainda continua atrelada à idéia de branquidade enquanto pólo valorativo positivo.

O ideal do branqueamento associado à ideologia assimilativa de que fala Munanga (1996a) engendra o mito da democracia racial, fazendo prevalecer a ideia de que a mistura generalizada e harmônica entre as raças teria levado a constituição de uma sociedade sem preconceitos raciais.

Apesar de as concepções da “raça” sofrerem modificações ao longo da história, as concepções atreladas às teorias racistas que proclamam uma diferenciação qualitativa entre as raças, portanto a existência de uma hierarquia entre as mesmas respingam ainda em nosso tempo.

A partir de 1950, a questão racial no Brasil passa a receber maior atenção, através de estudos raciais patrocinados pela UNESCO, desembocando em reflexões em torno do conceito de raça. Ainda na década de 50 a UNESCO publica “Declaração sobre Raça”, na qual os estudiosos reconhecem os males sociais e humanos causados do ponto de vista biológico no critério de diferenciação entre as raças, chegam a conclusão de que existe um problema racial, caracterizando-o como de cunho sociológico, devido ao fato de estar diretamente ligado à estrutura social e aos sistemas de relações que se formam e se transformam historicamente entre os indivíduos e grupos da única ‘raça’ existente - a ‘raça’ humana. Estes estudiosos reconhecem, sobretudo, que o conceito de raça é uma construção

histórica e social “[...] não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem”. (MUNANGA, 2003).

O conceito de raça abordado desde então entre os estudiosos é o de “raça social”, isento de explicações biológicas. Conforme explicitado por Guimarães (1999, p. 67), trata-se de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”.

As declarações da UNESCO já traziam, em seu bojo, influências de estudos relacionados à variabilidade biológica humana. Neste contexto, salienta-se que o conceito de raça não é cientificamente válido, sendo pouco útil para descrever a diversidade biológica humana.

Em meados dos anos 2003, análises baseadas em informações genômicas¹⁰ fortaleceram a crítica ao conceito de “raça”. Segundo Pena (et al 2000), através das análises do genoma humano, conclui-se que as raças não existem como entidades biológicas e, sim, como construções sociais. Segundo o autor, as diferenças físicas observadas entre os indivíduos humanos se devem a adaptações às diversidades do meio no qual o indivíduo está inserido “Dos cerca de 35 mil genes que compõem o ser humano, apenas 20 deles determinam a cor da pele, a espessura dos lábios, o formato do nariz e o tipo de cabelo”. (PENA, 2003 apud NEMEZIO, 2006, p.110). Estas diferenças não podem caracterizar a existência de raças, pois o número de genes por elas responsáveis é uma porção muito pequena do genoma humano.

No ano de 2000, Sérgio Pena, juntamente com outros geneticistas vinculados a Universidade Federal de Minas Gerais, realizou no Brasil uma pesquisa que se insere na tradição de estudos sobre a variabilidade biológica, também conhecida como “nova genética” (ou genômica). Este estudo, denominado “Retrato molecular do Brasil¹¹”, aborda questões ligadas à diversidade biológica do povo brasileiro e utiliza ferramentas da moderna genética

¹⁰ A genômica corresponde à nova genética, ciência moderna que estuda os genes dos diferentes seres vivos. A partir da segunda metade da década de 80 é lançado nos Estados Unidos (EUA) o Projeto Genoma Humano (PGH), pelo departamento de Energia do Estado (DOE) e o Instituto Nacional de Saúde (NIH) com previsão de desenvolvimento de quinze anos (ROTANIA, 1993, p.7). O PGH propunha mapear e sequenciar os genes humanos, o que significa “estabelecer a cartografia molecular completa dos genes humanos” (PENA, 1991 apud ROTANIA, 1993, p.7). Em meados de 2003 o projeto genoma foi concluído, tendo alcançado seu objetivo (A descoberta...,2005)

¹¹ Os resultados da pesquisa vieram a público em abril de 2000, quando se “comemorou” os 500 anos da chegada dos europeus ao Brasil. “Foi publicado em português em 2000 na revista mensal de divulgação científica -*Ciência Hoje* -da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). [...] Não menos significativo, coincidiu com a finalização de importante etapa do *Human Genome Project*, com o qual compartilha afinidades técnicas” (SANTOS, R. V; MAIO, M. C., 2004, p.63-70).

molecular e da genética de populações.

A filogeografia é o campo de estudo dos princípios e processos que governam a distribuição geográfica de linhagens genealógicas dentro das espécies, com ênfase em fatores históricos. Ela integra conhecimentos de genética molecular, genética de populações, filogenética, demografia e geografia histórica. Sabendo que linhagens genealógicas ameríndias, européias e africanas contribuíram para a composição da população brasileira, decidimos mapear na população branca do Brasil atual as distribuições espaciais destas linhagens em um contexto histórico. Para isso, amostras de DNA¹² da população do Norte, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil foram estudadas com dois marcadores moleculares de linhagens genealógicas: o cromossomo Y para estabelecer, linhagens paternas (patrilinhagens) e o DNA mitocondrial para estabelecer linhagens maternas (matrilinhagens). Comparações com estudos realizados em populações de outros países permitiram estabelecer a origem geográfica da vasta maioria dessas linhagens genealógicas (PENA et al 2000).

Ao início do texto, o qual descreve a pesquisa, tem-se exposto a seguinte indagação: *“Afinal, quanto há de ameríndio, europeu e africano em cada um de nós [brasileiros]?”* (Pena et al 2000).

O estudo foi feito com 200 brasileiros brancos das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, e ao final o geneticista constatou que, na realidade, a esmagadora maioria das linhagens paternas da população branca do país veio da Europa, enquanto a maioria das linhagens maternas, cerca de 60%, são ameríndias ou africanas.

Neste contexto os geneticistas fazem um apelo ao comentarem: “gostaríamos de acreditar que se os muitos brancos brasileiros que têm DNA mitocondrial ameríndio e africano se conscientizassem disso valorizariam mais a exuberante diversidade genética do nosso povo” (Pena et al 2000). Neste ponto, os cientistas parecem sugerir ingenuamente que o reconhecimento por parte dos cidadãos da veracidade de dados científicos que comprovam a não existência de raças poderiam ser suficientes para alterar comportamentos discriminatórios individuais ou coletivos.

Segundo Santos e Maio (2004, p.64), Sergio Pena (2000)¹³ e seus colaboradores, “[...] propõem uma interpretação da realidade brasileira que enfatiza a não-existência de raças, valoriza a miscigenação e fortalece a noção de que o racismo deve ser combatido através do anti-racialismo — um anti-racismo sem raças ou um anti-racismo não-racializado”.

¹² DNA (ácido desoxirribonucléico) é um longo polímero em dupla hélice formado pelo alinhamento de quatro unidades químicas que se repetem por milhões e perpetuam ao longo da cadeia. Através do DNA é possível determinar as funções na reprodução da vida e da hereditariedade (ROTANIA, 1993, p.6).

¹³ Para saber mais a respeito de pesquisas recentes de Sérgio Pena (2000), consultar ZORZETTO, R. *A África nos genes do povo brasileiro*. GUIMARÃES, M. (Colaboradora). In: Revista Pesquisa Fapesp Edição impressa 134- Abril 2007. Disponível em: <<http://revistaspesquisafapesp.br/index.php?art=3193&bd=1&pg=3&lg=>> .

Para Santos e Maio (2004) os resultados apresentados em “Retrato Molecular do Brasil” foram distintivamente interpretados por segmentos envolvidos no debate sobre relações raciais no Brasil. Segundo os autores há uma vertente de oposição a qual vê no antirracismo, expresso nesta pesquisa genética, um suporte científico do mito da democracia racial, que por sua vez prejudicaria as bases que fundamentam possibilidades de identidades coletivas de resistência e luta contra o racismo na sociedade brasileira. Concomitantemente a esta vertente há outra que busca, em “Retrato Molecular do Brasil”, subsídios para afirmação da idéia da valorização do Brasil como um país racial e culturalmente híbrido, sustentando que “[...] compartimentalizações¹⁴ precisas são pouco discerníveis, portanto, em larga medida, levando à neutralização de identidades raciais bem delimitadas” (SANTOS; MAIO, 2004, p.87), as quais se constituem mediante a hierarquização baseada no critério da raça. Neste sentido o discurso da ciência genética faz eco a “um imaginário social amplamente arraigado que vê na miscigenação um elemento positivo e definidor da identidade [...]” nacional brasileira (SANTOS; MAIO, 2004, p.87).

Salientamos que independente do que apresentam ou venham ainda apresentar as pesquisas biológicas, o racismo brasileiro se baseia na gradação cromática da cor de pele e não em dados cientificamente comprovados. Diante desta perspectiva, poderíamos nos questionar se a supressão do conceito de raça desestruturaria suas profundas marcas no imaginário social, o qual seguindo as prerrogativas deste conceito está condicionado a classificar e hierarquizar, tendo como base material e visível traços fenotípicos.

D’ Adesky (2001), fazendo algumas observações sobre Taguieff (1995 apud D’Adesky,2001, p.46), observa que segundo o mesmo “a desconstrução científica da raça biológica, não faz desaparecer a evidencia da raça simbólica, da raça percebida e, invariavelmente, interpretada” (D’ ADESKY, 2001, p.46). Continuando D’ Adesky (2001, p.45) salienta que para Taguieff (1995) o homem comum tem formas de percepção que nada tem de semelhante com a visão dos geneticistas, portanto não compreendendo a diversidade genética, continuará a tipificar e a classificar os indivíduos segundo suas características perceptíveis e visíveis. Munanga (2003) faz uma observação semelhante à de Taguieff (1995):

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais”

¹⁴ Ao mencionar “compartimentações precisas”, Santos e Maio (2004) estão se referindo a parcela de genes que determinam diferenças como a cor da pele, cabelo.

que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003).

Neste contexto onde se comprova que biologicamente as raças não existem, muitos autores se encontram entre se opor ou não a manutenção deste conceito.

Aliás, a força da “raça” está precisamente em sua popularidade, que caminha de mãos dadas com sua indeterminação – seu caráter conceitualmente vago e sua má utilização, amiúde mortífera, ao longo de sua história. “Raça” é uma categoria êmica – nativa – muito poderosa. Até os pesquisadores que tende a abominar esse termo, como eu, são forçados a se haver com sua popularidade – possivelmente crescente – e seu uso inusitado. Parece cada vez mais difícil opor a essa força da “raça” a afirmação moral – corretíssima, porém rígida e estática – de que “não existem raças verdadeiras, mas apenas raça humana”, como a maioria dos antropólogos vem tentando fazer nos Estados Unidos e noutros lugares, nestas últimas cinco décadas (SANSONE, 2004 apud NEMEZIO, 2006, p.116).

As discussões de Hofbauer (2003, p.65) contribuem consideravelmente para o entendimento dos discursos sobre a questão da raça atualmente na sociedade brasileira. Segundo o autor, existem duas correntes com perspectivas antagônicas de discussão. Uma delas a corrente sociológica é voltada para a análise das relações raciais entre “negros” e “brancos” e para as conseqüentes desigualdades sociais decorrentes das mesmas. Segundo o autor, esta linha de interpretação tem contribuído para o questionamento e desmascaramento dos “mitos” como construções ideológicas, além de comprovar empírica e estatisticamente a existência da “discriminação racial”, em todos os níveis sociais.

A outra linha interpretativa corresponde à corrente cultural-antropológica, representada por autores como Roberto Da Matta, Peter Fry, Lilia Schwarcz e Ivonne Maggi os quais analisam as relações raciais segundo um “etos brasileiro”, ou seja, consideram que a sociedade brasileira produziu um modo particular de conceber e lidar com as questões raciais. Segundo estes estudiosos, o mito da democracia racial deve ser interpretado segundo o valor social que tem para os brasileiros. Nesta perspectiva, Hofbauer (2003), assinala que embora as análises desta linha interpretativa tenham contribuído para ampliar as discussões sobre as identidades no Brasil, podem transformar-se em obstáculo para a constituição de uma verdadeira democracia racial, uma vez que trazem o risco de converter-se em discurso justificatório dos “mitos sociais”. Segundo Hofbauer (2003), autores de ambas as linhas interpretativas afirmam que o conceito de “raça” não deve ser entendido como um dado biológico, mas sim como uma construção social. Munanga (2003), por sua vez, afirma que o conceito de raça tal como o empregamos hoje para definir as identidades nada apresenta de

biológico, já que se trata de um conceito carregado de ideologia, ocultando algo não proclamado: a relação de poder e dominação.

Atualmente alguns estudiosos do campo das ciências sociais buscam substituir o conceito de raça pelo de etnia, entendendo que esta categoria introduz uma ênfase no aspecto cultural, portanto mais coerente com a comprovada inexistência das raças biológicas.

Para Guimarães (1999, p.23), esta mudança de conceituação não ajuda na análise das relações raciais, pois reduz a possibilidade de distinções analíticas, contornando as dificuldades de análises ao invés de resolvê-las. Aproximando-se de Guimarães (1999), Munanga (2003) diz que a substituição de um conceito por outro nada influencia na realidade do racismo, posto que não seja capaz de destruir um dos componentes sustentadores do mesmo, a hierarquização entre culturas diferentes. Segundo o autor, o racismo praticado hoje nas sociedades contemporâneas se reformula independente do conceito que se utilize para interpretá-lo. Munanga (2003) receia que enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo esteja se alimentando a noção de etnia, definida como grupo cultural, já que tal categoria seria mais aceitável do que raça enquanto conceito politicamente correto. Munanga (2003) entende por etnia um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Para ambos os autores não se pode negar que a raça existe sociologicamente, pois se biologicamente elas não existem, são “[...] plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos” (GUIMARÃES, 1999, p.64).

A idéia de raça biológica e conseqüentemente a hierarquização social pautada nas diferenças fenotípicas ainda povoa o imaginário social. O fenótipo ainda se mostra como elemento que demarca as diferenças entre os grupos raciais, em torno do qual o racismo prolifera. Para Munanga (2003), pode-se facilmente substituir os conceitos, mas o difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. O autor atesta que o racismo contemporâneo se manifesta sobre uma nova roupagem não precisando necessariamente do conceito de raça ou da variante biológica para se reproduzir. Hoje, segundo ele, o racismo se reformula com base em conceitos como etnia, identidade cultural e diferenças raciais.

Portanto, segundo Munanga (2003) “[...] as vítimas de hoje são as mesma de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje”, “[...] o que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto”. Juntamente com esta nova forma de racismo, baseado nas diferenças culturais e identitárias,

origina-se um grande paradoxo, no qual racista e antirracistas carregam a mesma bandeira abalizada no respeito às diferenças e na emergência de uma política multiculturalista. Para Munanga (2003) não existe uma “[...] etnia branca” ou uma “etnia negra”, ou respectivamente uma “cultura branca” ou uma “cultura negra”, este raciocínio é proveniente da visão político-ideológica das ideologias racistas para colocar o branco no topo da pirâmide social e o negro em sua base. Esta visão não considera as diferentes origens geográficas e culturais dos sujeitos pertencentes a ambas as populações. Ao contrário, toma os indivíduos pertencentes a uma ou outra população como membros de uma mesma cultura ou mesma etnia¹⁵.

Para Guimarães (1999), o uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia provoca uma confusão, por exemplo, quando se utiliza o conceito de etnia para designar alguns grupos sociais e o conceito de raça para se referir a outros. Para ele, não se pode utilizar um mesmo conceito, para designar grupos com características e vivências sociais e históricas diferenciadas:

Algumas características, por exemplo, que se fundamentam numa ‘biologia’ científica ou-não e consubstanciam teorias sobre ‘raças’ ou ‘gêneros’. Mas nem por isso me parece correto tratar situações de racismo como sendo situações de sexismo. Do mesmo modo, não me parece correto confundir, sob um mesmo conceito, os problemas enfrentados, por exemplo, pelos italianos no começo do século, em São Paulo, com aqueles enfrentados pelos ex-escravos africanos e crioulos no mesmo período, na mesma cidade. Apesar de tratar, nos dois casos, falando de uma maneira muito geral da possibilidade de integração de grupos étnicos em uma sociedade nacional, a ideologia racial dessa sociedade transformou um desses grupos em etnia e em ‘raça’ o outro (GUIMARÃES, 1999, p.27).

Entende-se que não se pode utilizar o conceito de “raça” para grupos étnicos representados por italianos, pois historicamente tal grupo não foi definido pelo termo raça, pode se perceber que geralmente quando a palavra raça é pronunciada lembra-se do grupo étnico racial negro, e não de outros grupos diferenciados, como índios, italianos, alemães ou outros. Segundo Nascimento (2003), a noção de raça incorpora as dimensões de história e

¹⁵ Segundo Munanga (2003), podemos distinguir diversas culturas na etnografia regional do Brasil, o que deixa claro que não existe uma única cultura branca ou uma única cultura negra em nossa sociedade. Meio a esta diversidade cultural é que ocorre a emergência de algumas culturas particulares tanto no conjunto da população branca quanto na população negra. Na medida em que tomam consciência das diferenças provindas de suas particularidades históricas, religiosas culturais, sociais, regionais etc., passando a reivindicar o reconhecimento delas, estas culturas constroem sua identidade cultural. Nota-se que Munanga (2003) entende por identidade cultural algo em processo permanente nunca acabado, algo politicamente construído. Nesta perspectiva, para o autor, identidade pode ser unificadora, no sentido da busca pela transformação das condições sociais da população negra se opondo à identidade unificadora da ideologia dominante, calcada na idéia de uma identidade nacional mestiça, a qual representa a legitimação do mito da democracia racial e a manutenção da ordem social desigual.

cultura de indivíduos historicamente discriminados e definidos pela cor.

D' Adesky (2001, p.191), não propõe em suas reflexões a substituição do conceito de raça pelo de etnia, mas sugere esta categoria como mais precisa para se compreender a construção da identidade negra. O autor define etnia como:

[...] um grupo cujos membros possuem, segundo seus próprios olhos e ante os demais, uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum, simbolizada por uma herança cultural comum que caracteriza uma contribuição ou uma corrente diferenciada de nação [...] baseada em dados objetivos, como uma língua, raça ou religião comum, por vezes um território comum, atual ou passado, ou ainda, na ausência deste, redes de instituições e associações, embora alguns desses dados possam faltar.

Nascimento (2003, p.49) posiciona-se contra o uso da categoria “etnia” como critério para interpretar a identidade negra, posto que o enfoque cultural da etnia obscurece o sentido social mais amplo, e coerente de raça como “[...] um grupo de indivíduos interligados por uma origem comum”, ou uma identidade social caracterizada segundo por um parentesco metafórico ou fictício. Segundo a autora, neste sentido o conceito de raça é mais coerente para se pensar a realidade brasileira, posto que tal conceito como origem e ancestralidade incorpora as dimensões de história e cultura delinea melhor a realidade das coletividades brasileiras, as quais, segundo ela, não constituem propriamente uma raça ou uma etnia, mas um grupo social definido com referência à identidade racial, ou seja, à origem geográfica ancestral que implica comunalidade de trajetória histórica e cultural. Para a autora, o conceito de raça permite o reconhecimento das realidades sociais marcadas por processos de discriminação. Neste ponto, a autora coloca algumas questões pertinentes para pensar as consequências da substituição do conceito de raça pelo de etnia: “[...] como lutar contra o racismo se negarmos a existência das raças e, portanto, da discriminação racial? Se na ausência de raças a discriminação atinge apenas as etnias, teremos de organizar uma luta social contra o etnicismo?” (NASCIMENTO, 2003, p.50).

Para Guimarães (2002), há duas concepções opostas de se fazer uso do conceito de “raça” na sociedade brasileira. Há aqueles que defendem o esvaziamento do conceito, por considerá-lo ultrapassado pertencente a um discurso antidemocrático. E outros que ratificam o termo para empreender a luta contra as desigualdades e o racismo. O autor ressalta que mesmo diante da comprovada inexistência de uma “raça biológica”, o uso do termo raça é justificável quando se busca construir ações de combate ao racismo, e também enquanto categoria analítica:

“Raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 2002, p.50).

Para explicar o uso analítico do conceito de raça, o autor fala sobre a distinção presente nas ciências sociais entre dois tipos de conceitos: “analíticos” e “nativos”, ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. Um conceito ou uma categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano.

Partindo destas observações, nota-se que admitir o conceito de raça enquanto categoria analítica é reconhecer seus sentidos analíticos, ou seja, o biológico (raça baseada em diferenciais genéticos entre os grupos sociais) e o social (raça é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos). Dizer que raça é uma construção social é assumir que lhe são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que esses são submetidos (GUIMARÃES, 2002, p.53).

Nesta perspectiva, apreender analiticamente o conceito de raça e ter consciência de que as discriminações a que os negros encontram-se submetidos não se caracterizam como sendo apenas de classe, como alguns tentam afirmar, mas que estas são decorrentes de credulidades e ideologias raciais, que dividem a raça humana em subespécies.

Guimarães (2002) ressalta a importância do uso analítico do conceito raça enquanto estratégia política de luta contra as desigualdades. Pois, segundo o autor, o uso do termo ainda se faz fundamental para captar o sentido atribuído a determinadas classificações feitas socialmente, ou seja, a idéia de raça passa por metamorfoses sociais através das quais surgem diferentes termos de cor (“moreno claro”, “moreno escuro”, “marrom bombom”, etc.), utilizados cotidianamente pelos sujeitos sociais. O autor exemplifica teoricamente quando o uso do conceito raça poderá ser superado:

[...] Primeiro: quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2002, p.50-51).

Segundo Hofbauer (2003), compreender as designações sobre a cor expressas cotidianamente no linguajar dos sujeitos é muito relevante, pois a predominância de diferentes termos de cor, como, por exemplo, jambo, moreno entre outros, sinalizam que uma grande parcela da população, sobretudo aquela que corresponde às classes menos favorecidas, continua esquivando-se da identificação com a categoria “negro” privilegiando termos de descrição mais “claros”. Para o autor, nas análises de Guimarães (1999), as categorias de cores parecem surgir em função de algo, que não é claramente explicado como se tivessem uma existência própria. Hofbauer explicita que esta postura deve-se ao fato de Guimarães (1999), assim como outros autores da tradição sociológica e da tradição cultural-antropológica, ter sido influenciado pela explicação funcional-estruturalista do conceito de “raça/cor”, a qual não estimula indagações a respeito da subjetividade e das variações semânticas a respeito de tais conceitos. Ao contrário, tende a estabelecer relações lógicas no plano da estrutura. Como consequência, a corrente de tradição cultural-antropológica tende a centrar suas reflexões sobre a “estrutura de classificações”, interpretando as “relações raciais” de acordo com um “etos brasileiro”, desconsiderando os processos históricos concretos; enquanto a corrente sociológica concentra suas análises nos “sistemas econômicos”, fixando fronteiras entre grupos sociais, concebendo as categorias “negro”, “branco” e “raça” como independentes da questão da identidade, portanto, de valores e de ideais culturais.

Hofbauer (2003) assinala que ambas as linhas interpretativas, apesar de entenderem “raça” como uma construção social, não tem analisado esta categoria e outras como “branco” e “negro”, como “construções ideológicas” nos seus contextos econômicos, históricos e sociais específicos. Para o autor, um racismo ideológico e complexo como o brasileiro, deve ser interpretado de acordo com a relação entre realidade e discursos, à medida que as ideologias que o sustentam, como o mito da democracia e o ideal do branqueamento, funcionam dinamicamente como uma espécie de “pano de fundo ideológico” sobre o qual se sedimentam outros discursos e novas concepções de “negro” e “branco”. Desta forma toda análise que verse sobre relações raciais na sociedade brasileira deve estar ciente de que categorias ganham novos contornos e novos significados em processos de inclusão e exclusão mediante o conflito de interesses entre as classes mais e menos favorecidas.

Em síntese, diante do exposto assinalamos que compartilhando da idéia de que “raça” é um conceito cientificamente inoperante, porém social e politicamente relevante, portanto, adotaremos o conceito de raça enquanto categoria analítica (GUIMARÃES, 1999), por entender os desdobramentos recorrentes em desigualdades devido à metamorfose e ao uso

deste conceito para pensar a situação de negros e brancos em nossa sociedade. Consideramos a versatilidade de conceitos e a mudança dos mesmos face às situações sociais, conscientes de que a questão racial é um velho dilema, como nos alerta Ianni (2004), que há tempos permeia a nossa sociedade, mas que se reitera continuamente frente às formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais, traduzindo-se em um enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo.

1.1 Ideologias que legitimam o racismo no Brasil: o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial.

A abordagem do mito da democracia racial neste trabalho deve-se à sua importância para a caracterização do racismo no Brasil, posto que tal mito torna específicas as relações raciais em nossa sociedade. Enquanto ideologia, o mito da democracia racial e o ideal do branqueamento passam a atuar no pensamento dos brasileiros resultando em práticas preconceituosas, discriminatórias no silêncio e na naturalização do racismo. As teorias racistas se desdobram no Brasil forjando um aparato ideológico cuja genialidade é capaz de fazer implícito um racismo que, invisível, permeia as relações raciais sem que as desigualdades sociais sejam percebidas como conseqüência da violência racial exercida sobre a população negra.

As ideologias raciais segundo as acepções de Fernandes (1965, 1978) e Ianni (1987) constituem-se em um poderoso mecanismo de criação de uma falsa consciência da realidade¹⁶, embutida no mito de que as relações raciais são harmoniosas. Assim descreve

¹⁶ Fernandes (1965, 1978) e Ianni (1987) desmascaram os mitos da democracia racial e o mito da branquidade, interpretando os mesmos como construções ideológicas, que falseiam a realidade. A concepção de ideologia como falsa consciência foi originalmente desenvolvida por Marx e Engels no livro “A ideologia Alemã”. Marx e Engels utilizaram-se deste conceito para explicar os mecanismos ideológicos de dominação de classe, ou seja, mostrar como as idéias da classe dominante imperam sobre o conjunto da sociedade. Dessa forma, Marx e Engels compreendem ideologia como as idéias da classe dominante: “As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual” (Marx e Engels, 1965, p. 45). Para Marx, a consciência esta ligada as condições materiais de vida. No entanto, segundo o autor, os homens submersos no processo de dominação não tem consciência real das relações a que estão submetidos, ou seja, as representações que os homens têm sobre sua experiência, implicam em uma falsa consciência. Desta forma, os sujeitos sociais passam a conceber a dominação de uma classe sobre a outra como natural, passando a compartilhar uma visão aparente do mundo. A ideologia é uma técnica da classe dominante para que todos pensem com a sua cabeça tendo a ilusão de que estão agindo conforme sua própria vontade. “A função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado” (Chauí, 1994, p. 114). Fernandes (1965) e Ianni (1987), entendendo que a dominação não se

Munanga (1996b, p.126) o mito da democracia racial:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos.

O “desmacascamento” da ideia de democracia racial, concomitantemente à ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, foi iniciado por Florestan Fernandes nos anos 50. As pesquisas de Florestan Fernandes, assim como de outros pesquisadores como Oracy Nogueira¹⁷ e Octavio Ianni, sobre a estrutura de relações raciais entre negros e brancos no Brasil, foram incentivadas pela UNESCO, cujo projeto tinha como objetivo comprovar que o Brasil era modelo para outros países devido à inexistência de conflitos e discriminação racial no país. No entanto, contrariamente ao que pretendia a UNESCO, os estudos destes pesquisadores evidenciam as funções do preconceito e discriminação racial para manutenção de privilégios e hierarquização social na sociedade brasileira.

Octávio Ianni (1987) relaciona a discriminação e o preconceito à coisificação do negro, assim como à sua falta de integração social. O autor observa que a ideologia racial funciona como técnica de estigmatização da raça; no caso do Brasil concretiza-se com a ideologia do branqueamento que engendra o “mito da democracia racial”.

Esse o contexto em que se formula, cria ou engendra o “mito da democracia racial”, significando que a sociedade brasileira seria uma democracia racial, sem ser uma democracia política e, muito menos, uma democracia social. É claro que essa expressão dissimula uma sofisticada forma de racismo patriarcal, patrimonial, elaborada desde o alpendre da casa-grande. Mais do que isso, pode ser uma cruel mistificação da desigualdade, intolerância, preconceito, etnicismo ou racismo, enquanto argamassas da ordem social vigente, da lei e da ordem. “Cruel” porque implica em neutralizar eventuais

revela apenas no âmbito de classe, utilizam-se deste conceito para compreender as relações raciais brasileiras.

¹⁷ Oracy Nogueira (1985) estabelece diferenças entre o preconceito no Brasil e nos EUA. Enquanto o preconceito norte americano referia-se à ascendência (origem familiar), o preconceito no Brasil manifestar-se-ia pela aparência, ou seja, pelas características fenotípicas (marca) da população negra. “Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece...”.

reações ou protestos, reivindicações ou lutas dos estigmatizados, definidos de antemão como participantes tolerados da “comunidade nacional” (IANNI, 2004).

Com podemos apreender da explanação de Carone (2007, p.14), o branqueamento consistiu em “[...] uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se integrar na ordem social”. Com o mito da democracia racial, o projeto de branqueamento pautado na ideologia de degenerescência do pardo, contínua em vigor projetando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social.

Fernandes (1965, p.205) assinala que “circunstâncias histórico-sociais, fizeram com que o mito da ‘democracia racial’ surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamento e ideais ‘aristocráticos’ de ‘raça dominante’”. Assim, o autor constata em seus trabalhos a existência da desigualdade social entre os segmentos branco e negro da população, interpretando as relações raciais presentes na ordem social moderna como resquício do sistema escravista.

A abolição da escravidão e conseqüentemente o status de escravo, não foi uma querela da classe dominante, dos “senhores”, por reconhecer o direito à igualdade dos negros, mas sim uma exigência das novas condições de existências impostas pelo capitalismo. Muito embora esta classe dissesse assegurar meios para integração gradativa do negro, “fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área de benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais” (FERNANDES, 1978, p.253).

Segundo Fernandes (1965) a organização da sociedade brasileira sob a égide de uma suposta democracia racial, encobriu a realidade das tensões e conflitos existentes. Por conseguinte o negro tendo suas reais condições acobertadas por tal mito, custou a alargar seu “horizonte cultural”¹⁸, ou seja, custou a desenvolver categorias de pensamento e ação reguladoras de certa compreensão das relações sociais. O modo como se deflagrou historicamente o processo de transformação, da sociedade colonial em capitalista e do negro como mercadoria a condição de homem livre, impossibilitou a sua rápida absorção a sociedade de classes.

¹⁸ Para Fernandes (1965, p.23), faltava ao negro o domínio das regras intrínsecas à nova ordem social emergente, o que fez com que ele não progredisse com a sociedade capitalista. Desta maneira, o negro deveria desenvolver certos pré-requisitos psico-sociais para que concomitantemente viesse a alargar o seu “horizonte cultural”, ou seja, suas categorias de pensamento e de ação para perceber melhor o mundo e agir sobre ele.

O mito em questão teve alguma utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente.[...] Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do ‘negro’ os dramas humanos da ‘população de cor’ da cidade. [...] Segundo, isentou o ‘branco’ de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira (FERNANDES, 1978, p.255).

O horizonte cultural do negro começou a ser alargado com a criação da Frente Negra Brasileira em meados do ano de 1931, a qual tinha como objetivo reeducar o negro incentivando-o a enfrentar a “barreira da cor”, competindo com o “branco” em todas as esferas da vida social. Segundo Fernandes (1965, p.55) a ausência de suporte material e moral, os recursos econômicos, sociais e culturais impediram que os movimentos reivindicatórios adquirissem a vitalidade necessária para alcançar seus objetivos, que se alicerçavam sob dois pontos: a desagregação completa da antiga ordem racial e a absorção do negro (integração absoluta), em condições de igualdade econômica, social e política, na sociedade de classes.

Fernandes (1965) afirma que a reeducação do negro proposta pelos movimentos reivindicatórios estava associada à emergência de identificações psicossociais e sócio-culturais à sua matriz cultural africana, destruídas pela escravidão. A perda cultural resultante da escravidão fez com que os negros libertos absorvessem interpretações histórico-sociológicas elaboradas com vistas a resguardar os interesses e valores morais da “raça branca”.

Todavia, os ideais de integração nacional acima das diferenças raciais e da igualdade fundamental entre todos os brasileiros se refletem nas orientações de conduta dos brancos, como formas de controle das relações raciais desenvolvidas e regulamentadas socialmente. Por isso as atitudes de que se polarizam em torno desses ideais, por mais favoráveis que sejam aos “indivíduos de cor”, tendem fatalmente a assumir a defesa do sistema de acomodações raciais existentes (FERNANDES, In: BASTIDE e FERNANDES, 1959, p.275).

Para Fernandes (1965, p.282), a integração do negro deu-se conforme o ritmo permitido pela classe dominante, o que possibilita a afirmação de que a política

assimilacionista¹⁹ gerida nos círculos dirigentes, não tinha como intuito integrar o negro à sociedade de classes de maneira a permitir sua ascensão e reconhecimento em todos os níveis sociais, e sim operava no sentido de compelir o negro e o mulato a absorverem normas e padrões de comportamento da ordem social competitiva vigente, para que os mesmos fossem leais aos respectivos fundamentos econômicos, jurídico-políticos e sociais dessa ordem societária.

Fernandes (1959) ressalta que o preconceito racial e a discriminação desempenharam a função social de manter intransponíveis as distâncias sociais, entre negros e brancos. No período escravocrata a manutenção e controle social de uma classe opulenta sobre a outra era legitimado pela estigmatização do elemento cor, como ressalva o autor:

[...] a cor foi selecionada cultural e socialmente como marca racial [...] para denotar as prevenções, sentimentos e as idéias das raças dominantes sobre as raças dominadas [...] passou a indicar mais que uma diferença física ou uma desigualdade: a supremacia das *raças brancas*, a inferioridade das *raças negras* e o direito natural de membros daquelas de violarem o seu próprio código ético, para explorar outros seres humanos (FERNANDES, in: BASTIDE e FERNANDES, 1959 p.82-83, grifo do autor).

Assim as medidas discriminatórias como e enquanto processos sociais serviram para a perpetuação da ordem social escravocrata, ou seja, tinham como função manter intactas as relações existentes entre as “raças” respectivamente as que pertenciam os senhores e as “raças” em que se recrutavam os escravos (FERNANDES, 1959, p.113).

Mesmo mediante a transição da ordem social escravocrata para a ordem capitalista, não se desenvolvem inovações quanto a formas de ajustamento social entre negros e brancos. Desta forma certas medidas discriminatórias e o padrão básico sobre o qual se manifesta o preconceito de cor, subsistem através de representações e estereótipos, ou seja, “[...] na etiqueta das relações raciais conserva-se o antigo padrão de tratamento recíproco assimétrico” (FERNANDES, 1959, p.146).

Portanto, a abolição não significou o início da desconstrução dos valores associados às denominações de cor. No entanto com a dinâmica das relações sociais na sociedade de classes tem-se a reelaboração do significado da cor e das diferenças raciais, o “preconceito de cor” encontra condições estruturais para se perpetuar sobre múltiplos disfarces o que dificulta o

¹⁹Ao que se pode entender segundo as concepções de Fernandes (1965, p. 263) “Política assimilacionista” corresponde a um conjunto de técnicas elaboradas pelos círculos dirigentes sociais dominantes da “população branca”. Segundo o autor a técnica da possibilidade de ascensão de algumas das parcelas da “população de cor”, faz parte de uma das estratégias desta política assimilacionista, a qual criava uma falsa ilusão de integração de que todos eram “hipoteticamente beneficiados, de modo equitativo pelas mudanças em curso”.

modo como discerni-lo.

Um dos sustentáculos do mito da democracia racial era a justificação por parte de muitos estudiosos de que o preconceito de cor estava atrelado a uma questão de classe e não de raça. Guimarães (2002) enfatiza que durante os anos 40 este tipo de argumentação foi afirmado por importantes cientistas sociais como Donald Pierson (1951), Marvin Harris (1952), e Thales de Azevedo (1956).

Esta afirmação permite até hoje a consideração de que as desigualdades sociais são de ordem econômica, ou seja, de classe sem relação com a cor, mesmo diante da comprovação de maior contingente negro na escala de pobreza e degradação social. Como consequência desta afirmação tem-se a imobilidade social do negro associada a sua incapacidade intelectual de progredir econômica, política e culturalmente.

Munanga (2000) em entrevista para a Revista Psicologia & Sociedade fala sobre o bloqueio recorrente de ideologias que na atualidade ainda impõe dificuldades aos intelectuais na apreensão das especificidades do racismo. Assim se expressa o autor:

Intelectuais da direita acham ainda que é uma questão econômica que os não brancos estejam discriminados, ou seja, bastaria terem uma ascensão econômica para afastar a fumaça dos preconceitos e seus corolários. Intelectuais da esquerda pensam ainda que é apenas uma questão da existência de classes sociais, ou seja, basta nivelar economicamente todas as classes pela transformação da estrutura da sociedade e automaticamente a fumaça desaparecerá. (MUNANGA, 2000, p.16)

Donald Pierson (1951), na apresentação dos resultados das pesquisas que realizou na Bahia sobre as relações raciais sob o patrocínio da UNESCO, explana que se o problema racial existia realmente na sociedade brasileira era determinado pela resistência que o grupo étnico negro oferecia quanto a sua absorção, quando, por exemplo, insistiam em preservar identificações com sua matriz africana. Tal fato segundo o autor fadava o negro a um isolamento moral e conseqüentemente a um desenvolvimento educacional prejudicado.

Segundo a análise feita pelo autor diante da “situação racial” brasileira, o preconceito racial surge quando um grupo dominante começa a sentir que o seu status esta ameaçado pela reação do grupo subordinado ao exigirem privilégios e oportunidades de que foram excluídos. No entanto segundo o autor o preconceito racial não existe no Brasil, pois, no contato com o índio e o negro, o branco jamais se sentiu ameaçado, ao contrario a relação entre eles teria sido tão cordial e sentimental, que permitiu ao negro a ascensão de classe. Ainda segundo o autor, a cor constitui em “marca indelével” de inferioridade, mas não barreira à ascensão social, já que um negro poderia progredir de status se viesse a adquirir características de

comportamento e atitude associadas ao grupo superior branco. O autor ainda assegura que a discriminação racial não esta baseada na raça ou mesmo na cor, mas em classe, “pois muitos ‘homens de cor’ que ascenderam em classe e que por este motivo não estão mais sujeitos a mesma discriminação que os seus companheiros que ainda não o fizeram”. (PIERSON, 1951, p.309).

O que se pode compreender através das argumentações de Pierson (1951), é que o mesmo comunga não só do mito da democracia racial por considerar a cordialidade nas relações entre brancos negros e índios no Brasil, como também reforça o ideal de branqueamento ao apontar que a questão da raça enquanto critério de classe tendia a desaparecer à medida que o negro e o pardo viessem a superar o “óbice da cor” ao adquirir características do grupo branco.

Para Fernandes (1965), a desigualdade entre brancos e negros não provém do determinante de classe, mas, propriamente, de uma estratificação de raça. Na nova ordem social competitiva se perpetuaram estereótipos e símbolos sociais negativos sobre a raça negra, os quais serviram como instrumentos ideológicos de afirmação de que o negro e o pardo eram incapazes, devido à sua inferioridade, de se colocarem no regime classista.

Assim, cria-se um círculo vicioso: a modificação das atitudes dos brancos sobre os negros e os pardos depende da alteração da posição social destes; de outro lado, porém, a perpetuação de atitudes desfavoráveis aos negros e aos pardos tende a limitar o acesso deles, pelo menos em condições de igualdades com os brancos, às probabilidades de atuação social asseguradas pelo regime de classes, em cada um de seus níveis sociais (FERNANDES, in: BASTIDE e FERNANDES, 1959, p.157).

Nesta perspectiva Fernandes (1959, p.182), procurando compreender se o preconceito era de classe e não de raça, partiu para análise das relações raciais dentro de uma mesma classe social, neste caso a classe baixa. Observando as relações entre operários de uma fabrica, buscou averiguar em que momento “a cor começa a ser um estigma racial e não apenas um símbolo de status social”. O autor observou que o preconceito aparecia tanto na vida profissional, aparecendo nas relações dentro da fabrica entre os próprios trabalhadores (o operário branco rechaçava o negro na cooperação), quanto na vida social dos trabalhadores, embora mais fortemente na segunda pelo fato da aparência (e a cor faz parte das aparências), ser um caractere importante na definição da vida social. Assim o autor compreende que “a cor não se confunde completamente com a classe, dentro da classe desempenha um papel discriminador”.

As condições sociais de exploração econômica da mão-de-obra escrava

favoreceram a formação de símbolos sociais e de padrões de comportamento polarizados em torno da raça ou da cor, os quais se ligaram como causa ou como condição operante, à determinação da dinâmica dos ajustamentos dos negros e brancos em São Paulo. (FERNANDES, in: BASTIDE e FERNANDES, 1959, p.69).

Para Fernandes (1989), classe e raça não são elementos que se contrapõem, mas que se interpenetram à medida que mesmo ultrapassando a barreira de classe os negros se deparam em seqüência com a barreira de cor:

De um lado, é imperativo que a classe defina a sua órbita, tendo em vista a composição multirracional das populações em que são recrutados os trabalhadores. Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes. Indo além, em uma sociedade multirracional, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõem, mas se interpenetram como elementos explosivos – a classe e a raça. (FERNANDES, 1989, p.61-62)

O sociólogo Hasenbalg (1979) buscando identificar os mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais no Brasil, afirma que a sociedade capitalista confere novas funções às representações negativas contra o negro. Hasenbalg através de seus estudos comprova a mobilidade diferencial entre negros e brancos na sociedade moderna. Para o autor a discriminação e o preconceito racial são mecanismos atuantes na sociedade moderna e neste sentido que o autor coloca sua oposição às preposições de Fernandes, segundo o qual o racismo se constitui em elemento irracional, uma herança do sistema escravista e que tenderia a desaparecer com o desenvolvimento da sociedade moderna. Através de evidências empíricas, Hasenbalg (1979) ratifica a persistência das desigualdades raciais, comprovando, portanto que o racismo não está fadado a desaparecer com a modernidade, como previa Fernandes, mas que foi racionalizado e incorporado para manter o *status quo*.

Algumas passagens do texto de Fernandes (1965) nos levam a interpretar que o mesmo não via o preconceito como elemento que impedisse a mobilidade social, mas apenas como elemento que a retardasse.

Por fim, podemos agora dar uma resposta provisória à controvertida questão de saber se a ascensão social do negro e do mulato constitui ou não um indicador da inexistência (ou pelo menos de neutralidade social) do “preconceito de cor”. As evidências acumuladas, [...] sugerem positivamente, que a ascensão social do negro e do mulato se processou,

esta processando e se processará no futuro apesar da existência e dos efeitos inibidores do “preconceito de cor”. Este se reflete tanto na avaliação restritiva do “negro”, quanto na limitação de suas oportunidades econômicas, sociais e políticas. [...] a ascensão social dos “homens de cor” está se processando apesar da presença sintomática do “preconceito de cor” (FERNANDES, 1965, p.274-275).

Fernandes (1965) acredita que os efeitos produzidos pela pressão assimilacionista e competitiva da sociedade provocaram mudanças psico-sociais e culturais que por sua vez teriam reduzido a distancia entre negros e brancos na esfera social, econômica e política. Neste sentido a desigualdade social parece estar centrada para o autor mais na questão da ausência de requisitos exigidos pela ordem social competitiva, do que no efeito funcional do preconceito racial, o que nos leva a concluir que para o autor a equalização entre negros e brancos viria conforme o negro passasse a adquirir estes requisitos, os quais não foram adquiridos antes devido à conjuntura-histórica que o impossibilitou de acumular as mesmas vantagens sociais acumuladas pelo branco. Nota-se que Ianni (1987, p.336) reconsidera a noção de Fernandes (1965) de que o preconceito tenderia a desaparecer com a modernidade. Se para Fernandes (1965) o racismo funciona apenas como um elemento retardatário da mobilidade social, tendendo a ser mais brando na sociedade competitiva, para Ianni (1987) o preconceito e a discriminação estão atrelados ao conflito de classes e tende a intensificar-se ou abrandar-se conforme variações nas tensões das mesmas.

Segundo Guimarães (2008), Fernandes (1959) dá ênfase no “preconceito de ter preconceito”, ou seja, a incapacidade das classes dominantes e das elites de encararem as persistências do passado e de sobrepujá-las, enquanto que Hasenbalg (1979) passa a dar ênfase ao preconceito enquanto mecanismo de reprodução e criação de desigualdades sociais. Segundo Guimarães (1999), Fernandes ao contrario de algumas interpretações apressadas a seu respeito, “[...] não responsabiliza o passado pela persistência do preconceito, mas vai buscar suas causas em fatores do presente, como a competição entre brancos e negros no mercado de trabalho e a defesa de privilégios estamentais” (GUIMARÃES, 1999, p.80).

Nós brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto [o preconceito racial] está arraigado no nosso meio social. Muitas respostas negativas [que dizem não haver preconceito racial no Brasil] explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. (BASTIDE e FERNANDES, 1959, p.164).

Ao descobrir que nós brasileiros, temos “preconceito de ter preconceito”, Fernandes

(1959) revela uma das especificidades do racismo no Brasil, ou seja, a negação do preconceito, que funciona como mecanismo para consolidação do mito da democracia racial, cujo discurso mítico implica a idealização da harmonia racial que acaba mistificando tanto as vítimas quanto aqueles que tiram proveito dessa situação.

Para Hasenbalg (1979), o modo como Fernandes interpretava o racismo como uma forma incompatível a sociedade moderna, portanto fadado a desaparecer, é proveniente das influências sofridas por ele durante a segunda metade do século XX, pelas teorias da corrente estrutural-funcionalista estadunidense, que via a modernização e a industrialização como processos que trariam o desenvolvimento econômico proporcionando concomitantemente mudança na organização social dos EUA. Segundo o autor, a equalização social entre negros e brancos na sociedade moderna é impedida pela discriminação racial, e só poderá ser combatida pela ação política dos negros. Para ele, a exploração de classe e a opressão racial articulam-se enquanto mecanismo de exploração de grupos subordinados, conferindo imensas desvantagens aos negros na disputa pelos bens materiais e simbólicos desejados na sociedade brasileira. Logo, a produção de manipulações ideológicas, como racismo e mito da democracia racial, são fatores que contribuíam para a não emergência de ações políticas fundadas na solidariedade racial para vencer as desigualdades.

Segundo Fernandes (1965, p.61) a ausência da solidariedade social foi um dos principais fatores causadores de debilidades e inconstâncias presentes nos movimentos reivindicatórios no “meio negro” na década de 20, juntamente com a ausência de identificação racial. Nesta perspectiva, o autor assinala que “para se manejar o inconformismo e o conflito como técnicas culturais construtivas é imprescindível que exista, por trás dos homens, padrões suficientemente integrados de solidariedade social”.

Segundo Ianni (1987, p.74), uma das causas da debilidade na solidariedade entre os negros esta no “mito da branquidade”, base essencial da ideologia racial do branco, por meio do qual se mantém atuante a marca da “linha de cor”, ou seja, é feito um peneiramento social dos mais claros, uma distinção entre negros e mulatos. A cor é retificada, pois como a reincorporação do negro e do mulato se daria em competição com o branco fez-se necessário distinguir os grupos uns dos outro, com a finalidade de manter a hierarquização vigente. O ideal do branqueamento²⁰ caminha concomitantemente com possibilidades de integração social, ou seja, justifica-se a integração dos elementos considerados “apresentáveis” (os indivíduos mais claros). O “mito da branquidade” cria entre negros e mulatos uma certa

²⁰ Tem-se como fatores de branqueamento social a busca por status e prestígio social.

discriminação²¹, redundando em avaliações reciprocamente negativas.

Ianni (1987, p.90) ressalta que o grupo branco utiliza o “mito da branquidade” segundo seus fins, com o intuito de manter alguns padrões de comportamento inter-racial plenamente incorporados à sociedade brasileira, sobretudo, o mito da democracia racial. A ideologia racial do branco atua “no sentido de promover ou facilitar seu ajustamento a situações sociais surgidas, habitualmente, nas relações com os negros e mulatos”.

As representações ideológicas surgem como técnicas de dominação, o mito da democracia racial e mito do branqueamento, criam uma relação de opressão em que se cristalizam estereótipos sobre os negros, para que estes sejam levados a se comportar dentro do modelo padronizado do segmento étnico-racial do branco dominante. Desta forma:

[...] estereotipar faz parte da manutenção da ordem social e simbólica, estabelecendo uma fronteira entre o “normal” e o “desviante”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o que “pertence” e o que “não pertence”, o “nós” e o “eles”. Estereotipar reduz, essencializa, naturaliza e conserta as ‘diferenças’, excluindo ou expelindo tudo aquilo que não se enquadra tudo aquilo que é diferente (HALL, 1997 apud ROSO, A. et al, 2002, p.78).

Segundo os estudos de Ianni (1987, p.87), os estereótipos apresentam-se no sentido da desvalorização do negro e supervalorização do branco. As avaliações estereotipadas sobre o negro penetram nos níveis da realidade social dos sujeitos sociais, conseqüentemente, negros e mulatos influenciados e marcados pela concepção que os brancos formam ao seu respeito, avaliam negativamente a própria cor.

[...] o ideal do branqueamento, manifesto por todo grupo, não é apenas produto do preconceito estético, mas, principal, resultado de uma profunda atuação, na consciência deles, das condições efetivas de contato. Assim, o ideal de branquidade não diz respeito apenas aos caracteres somáticos do indivíduo, mas, em primeiro lugar, às condições sociais a que negros e mulatos aspiram. O que o negro deseja é o “branqueamento social”. Uma das conseqüências subjetivas do preconceito de cor, reação das personalidades afetadas, direta ou indiretamente por suas manifestações (IANNI, 1987, p.97)

Segundo Fernandes (1965, p.27), o questionamento da dominação da ideologia racial

²¹ Para Fernandes (1965), Ianni (1987) e Bastide (1959), a divisão de negros e mulatos (pela valorização do segundo), constituía uma forma de pulverizar implacavelmente os mecanismos de solidariedade entre eles. “Nesta perspectiva a ideologia do branco se transforma em uma técnica de controle social: Dividir para reinar. Atiçar o preto contra o preto. A ascensão social de alguns elementos escolhidos não é, pois o sinal de uma ausência de preconceito contra o grupo de cor, mas ao contrario um meio de impedir a formação de uma consciência social” (Fernandes e Bastide, 1959, p.236).

branca e, por conseguinte, das relações de desigualdade entre brancos e negros se inicia com os movimentos reivindicatórios da década de 20. Segundo o autor, a partir de tais movimentos equaciona-se o preconceito racial como realidade histórica e como problema social, alargando-se a consciência social do negro sobre sua situação social, de maneira que o levou a descobrir que ele não era rejeitado simplesmente “por ser negro”, mas que suas características raciais, especificamente a cor, serviam como “um sistema de referência para mantê-lo como um ‘estrato social inferior’, que não tinha acesso aos padrões de vida e às garantias sociais desfrutados por outros grupos nacionais, étnicos e raciais”.

Para Fernandes (1965, p.28), a partir do momento em que o negro passa a compreender e reconhecer sua situação econômica, social e política como conseqüências do “preconceito de cor”, ele projeta-se no cenário da história como “pessoa” e como “igual”, deixando de aceitar automaticamente a posição que lhe era imposta de “inferior” e “independente”.

Fernandes (1965) e Ianni (1987) identificam a formação de uma contra-ideologia por parte dos negros na sociedade brasileira. Para Fernandes (1965), a ideologia racial do negro era repleta de contradições e ambigüidades, fato este que leva à consolidação de duas tendências típicas dentro da mesma:

Enquanto e na medida em que aceitasse e se identificasse com a dominação da “raça branca”, o “negro” comungava a ideologia da democracia racial. Ou seja, definia-se perante a sociedade através da ideologia dominante. Todavia, quando o “negro” repudiava essa ideologia, com coerência e vivacidade, ele encarava aquele espécime de sua raça como um “trânsfuga”²², procurando afirmar-se através de avaliações e aspirações sociais autônomas (FERNANDES, 1965, p.75).

As ambigüidades²³ presentes na ideologia do negro são reflexos do modo como foram integrados socialmente, sendo levados a pensarem-se no espelho dos brancos, a partir de estereótipos inerentes ou explícitos na ideologia dos últimos (IANNI, 1987, p.266). Sendo assim: “[...] a ideologia do negro será uma expressão social da outra ideologia, nos termos em

²²“Trânsfuga” na concepção de Ianni (1987, p.84) e Fernandes (1965, p.385), refere-se a uma expressão, uma gíria dos próprios negros, para se referir ao negro ou mulato que ascendia socialmente ou “branqueava” se identificando e sendo mais leal ao grupo branco, para que pudesse usufruir das vantagens proporcionadas por esta identificação.

²³ As ambigüidades de que falam Fernandes (1965) e Ianni (1987) corresponde a equívocos gerados pela própria conjuntura-histórica social dadas às condições histórico-sociais em que negros são “formados” integrados em um contexto social em que predomina a ideologia racial do branco; o negro para que pudesse ser aceito socialmente, vê-se obrigado a agir e a se comportar de acordo com os valores construídos pelo branco, Este fato deixa o negro a mercê de um profundo hiato entre as suas condições reais de vida e o seu modo de pensa, entre o inconformismo e a submissão.

que a relação entre dominação-subordinação é posta e delimitada pela ideologia racial do branco” (IANNI, 1987, p.322). Segundo Ianni (1987, p.26), o mito da democracia racial (aspecto da ideologia racial do branco) está tão arraigado em todos os círculos sociais dominados pelos brancos que todos os demais grupos sociais são por ele influenciados. Assim, a ideologia racial do branco predomina impondo suas tonalidades sob a ideologia dos demais grupos dominados (não só sobre a população negra), por este motivo é que estas ideologias apresentam-se como contra-ideologia. À medida que a ideologia do branco impõe suas tonalidades sobre a ideologia do negro ela inicia sua função de controle social, como diz Bastide (1959, p.234): “[...] essa ideologia não serviria ao branco senão para se justificar aos seus próprios olhos se, por uma técnica subtil, não passasse ao negro e não se tornasse uma ideologia deste último. Aí começa sua função de controle social”.

Para Ianni (1987), o “mito da branquidade” é o principal elemento articulador da ideologia racial do branco na medida em que ele se enraíza na própria ideologia racial do negro, sendo assim este mito constitui também o aspecto mais visível da ideologia racial do negro. Como consequência das ambigüidades provocadas pelo mito do branqueamento e o mito da democracia racial na ideologia racial do negro, tem-se o chamado “puritanismo negro”, que Ianni (1987) e Fernandes (1965) denominam como uma técnica de ascensão social utilizada pelos negros. O negro puritano passava a se comportar mediante a imitação de valores e comportamentos morais dos brancos para que pudesse dispor de oportunidades de engajamento na vida social. Descreve então, Ianni (1987), a ideologia do negro:

[...] destina-se a facilitar o ajustamento dos negros e mulatos às novas situações sociais emergentes, nas quais se defrontam com os brancos, seja em face dos círculos de convivência social, seja quando consideramos os níveis da estrutura social. Ela visa, principalmente, atenuar os efeitos subjetivos negativos dos padrões de comportamento inter-racial vigentes numa sociedade dominada pelo branco. Conseqüentemente, pode ser definida como uma *ideologia de compromisso* [...] Dadas as condições de existência inter-racial a que ela se destina [...] Destina-se a orientar o comportamento do “indivíduo de cor”, no sentido de sua integração e ascensão social. [...] Esta ideologia se compõe de elementos de destinados, particularmente, a permitir concessões, comportando o ajustamento tenso às situações de convivência em que domina o branco (p.108, grifo meu).

Nota-se que o essencial era que o negro assimilasse técnicas e significados de certas instituições sociais para competir com o branco, imitando os exemplos destes para adquirir requisitos psico-sociais fundamentais ao alcance do status de classe.

Fernandes (1965, p.76) afirma que a mobilização do negro encaminhava-os no sentido de defender as vantagens da aceitação e da integração completa à ordem social vigente,

incitava-os a não repelir a sociedade de classes e tão pouco as “formas de dominação” que (re) ajustassem as relações raciais aos mecanismos da ordem social competitiva. “Sob todos os aspectos estamos diante de uma contra-ideologia construída para minorar as frustrações psico-sociais de uma categoria racial e, eventualmente, para auxiliá-la na luta direta pela modificação rápida de *status quo*²⁴”.

A ideologia do branco faz do preconceito de cor uma arma em sua defesa, criando mecanismos que fazem com que a ordem social, que se diz aberta e inclusiva, não se abra a toda uma categoria racial, como o exigia a contra-ideologia racial.

[...] os brancos dispunham-se em aceitar os negros, inclusive no terreno competitivo, mas em seus próprios termos. Não toleravam porém que se alterassem as bases estruturais das relações de raça para raça. Por conseguinte o negro poderia ter acesso, dadas as certas condições, às posições e aos papéis sociais dos brancos. [...] Contudo, este resultado jamais poderia (nem deveria) ser concebido como um apanágio legítimo da raça a que pertenciam [...] Na imagem que se construíam da sociedade brasileira, os “brancos” não só se representavam, inapelavelmente, como raça dominante; teimavam, ainda, em não reconhecer a legitimidade da autonomia de minorias étnicas e raciais e repeliam qualquer aspiração igualitária que estas definissem com esse caráter, como categoria étnica e racial (FERNANDES, 1965, p.94).

Pelo que se pode depreender das discussões de Fernandes (1965) e Ianni (1987) ambos interpretam as ideologias tanto do negro quanto do branco como “falsa consciência”, ou seja, para os autores, tais ideologias denotam a produção de consciências sociais que não conseguem aprender a realidade das situações sociais em seus significados autênticos. Esta falsa consciência é engendrada pela ideologia do mito da democracia racial (fundador da sociedade brasileira) que mascara a realidade social brasileira sobre as relações raciais por concebê-las como harmoniosas. Por conseguinte este mito juntamente com o ideal do branqueamento, escamoteia a exploração econômica e a dominação política que as classes dominantes exercem sobre as classes subalternas, com a finalidade de manter a ordem social

²⁴Segundo Fernandes (1965), os movimentos reivindicatórios “no meio negro” da década de 20 não conseguiram realizar um dos seus principais objetivos, ou seja, a integração absoluta do negro na sociedade de classes. A “barreira de cor” se constituiu um entrave a constituição enquanto classe. Esta transição só seria possível se “[...] o ‘negro’ lograsse, como categoria racial, condições para se afirmar historicamente, rompendo o seu isolamento, superando o seu estado de dependência e anomia social impondo, a si mesmo e aos ‘brancos’ em geral uma nova imagem da pessoa e dos direitos [...]”, isto quer dizer que o negro deveria “[...] quebrar o imobilismo a passividade e o apego direto ou indireto aos mitos raciais dos ‘brancos’”, isso implica aceitar abertamente uma visão inclusiva de “raça negra” sendo capaz de projetar-se com orgulho no seu passado presente e futuro. Para o autor a ideologia do negro não cumpriu seu papel revolucionário devido às limitações geradas pela própria estrutura sócio-cultural (Fernandes, 1965, p.77). Entendemos que a contra-ideologia do negro segundo Florestan Fernandes não foi crítica o suficiente, capaz de expressar a sua própria condição de existência social.

vigente, marcada pelas desigualdades entre negros e brancos em todos os níveis sociais. Desta forma, a ideologia do branco como falsa consciência implica a percepção de que este realmente é superior ao negro, coisificando o mesmo para legitimar seu direito a dispor-lhe. A contra-ideologia do negro também se apresenta como falsa consciência na medida em que a mesma é desenvolvida sobre os eixos, regras sociais, comportamentos, atitudes ditados pela classe dominante, ou seja, o negro vivencia sua liberdade em face de padrões ditados pelos brancos.

Ao que se pode alcançar das reflexões de ambos é que a ideologia, do grupo branco, funciona porque é introjetada pelos negros, tomando parte no desenvolvimento da consciência dos mesmos. Sendo as ações do negro orientadas não por tais idéias, mas pelo desejo criado por elas de embranquecer-se, fato este que dá a ilusão de que estão desenvolvendo ações livres quando na verdade as mesmas encontram-se restringidas e delimitadas pela outra ideologia.

Cabe observar que compreender as reflexões feitas pelos autores aqui referidos nos permite conhecer as especificidades do racismo no Brasil e os desdobramentos do mito da democracia nas formas de sociabilidade entre negros e brancos, assim como a influência deste mito e do mito da branquidade nas concepções e ações dos mesmos.

Com estas considerações, passo a tratar da análise e discussão dos dados da pesquisa.

2 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

2.1 A fala dos alunos sobre relações raciais.

*"Para mim identidade negra é uma pessoa saber que ela é negra... e falar 'eu sou negro e tenho orgulho de ser negro'... daí então ela vai ter uma identidade."
(aluno, negro)*

A interlocução com os alunos permite a compreensão do arcabouço político-ideológico em que estão ancoradas suas reflexões sobre a questão étnico-racial.

A discriminação racial é percebida pelos alunos tanto no contexto escolar quanto nas interações sociais que ultrapassam este universo, ou seja, nas interações familiares e na comunidade.

"Existe sim. Então, porque... sobre o racismo mesmo... semana passada mesmo... porque eu trabalho, n/é²⁵?... Eu vim de ônibus... Aí a mulher tinha um monte de bagagem para entrar dentro do ônibus, ela queria entrar com a bagagem pela parte detrás. O motorista não deixou e falou para ela entrar pela frente [...] como a cor era negra, a cor do motorista,... a mulher pegou desceu do ônibus e xingou ele de macaco e de negro safado. É um racismo isso aí" (Entrevista-aluno, preto).

"Eu acho que tem racismo. Porque eu tenho uma tia que é racista, e ela não gosta não... Tudo que acontece, por exemplo, 'ah assaltaram um banco', aí ela fala 'ah é esses negros não têm o que fazer, estes negros marginal'. Taca tudo nos negros. Ela não gosta de negro. Se chega um perto dela ela sai. Eu acho que existe sim, porque muita gente é racista" (Entrevista-aluna, branca).

²⁵ A expressão NÉ (Não É) é apresentada desta forma N/É visando mostrar esta expressão como contração e não como erro, como sugerido por Whitaker (2002, p.119).

“Existe sim, viu, porque... a gente vê em novelas, em filmes, até em reportagens, que muitos, muitos negros passam dificuldade por aí, sabe? Então, mostra isso pela novela, em qualquer canto deste país, deste Brasil” (Entrevista-aluna, preta).

“Tenho amigas que falam assim que elas são negras, então elas não andam com amigas da rua delas porque elas são negras e as outras meninas são brancas. Algumas meninas chegam até chorar assim... porque perdem amigas porque elas são negras” (Entrevista-aluna, branca).

Alguns descrevem situações decorrentes da sua própria experiência com a discriminação

“É [discriminação] como uma pessoa, tipo assim, é... eu passo perto de uma pessoa, não conheço e já começa a chamar 'neguinha não sei do quê', é falar um monte de apelido que fala sobre negro, fala sobre o racismo e também discriminação racial. É como uma pessoa... uma pessoa passa perto de você e começa a olhar de cima a baixo, por exemplo, e fala 'olha aquela neguinha, ali, maior feia'. Isso aí que eu acho. E já aconteceu várias vezes” (Entrevista-aluna, preta).

No entanto, o imaginário coletivo, de democracia racial, pela valorização da miscigenação é recorrente nos discursos dos alunos:

“Aqui no Brasil não tem muito racismo, por causa da mistura das raças” (Entrevista-aluno, pardo).

“Minha mãe é branca e casou com meu pai que é negro, então eu acho que não tem tanto racismo assim, entre as pessoas do nosso país” (Entrevista-aluna, parda).

Os brasileiros utilizam a miscigenação como um forte argumento para afirmar o

quanto no Brasil é aceita a convivência de raças diferentes, isto é, que não há preconceito na sociedade brasileira. Para D'Adesky (2001, p.174), numa sociedade em que a idéia de cordialidade é disseminada, onde o mito da democracia racial persiste como um ideal, a ausência de conflitos é uma norma de comportamento.

O mito da democracia racial torna específico o racismo brasileiro, pois é ambíguo, sutil e velado, diferente do praticado nos EUA ou daquele legitimado na África do Sul, durante o regime do *apartheid*. Como assinala Gomes, N. L (2001, p.92), “[...] o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma pela sua própria negação, [...] mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”.

Sobre o preconceito e discriminação racial é relevante precisar que ambos constituem-se como instrumentos através dos quais o racismo, enquanto “[...] ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p.12), em função de sua cor, raça ou etnia, se afirma. O preconceito é uma atitude hostil de um grupo em relação a outro. Através do preconceito, um determinado grupo tenta manter sua posição de privilégio e hierarquia. Segundo Silva, M. A. (2001), o preconceito baseia-se em uma comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência que lança uma atitude negativa (o preconceito) contra outro grupo considerado como inferior sob certos aspectos – morais, cognitivos e estéticos.

No Brasil, o preconceito racial faz parte da classe de mitos desenvolvidos por meio da socialização para justificar a dominação sobre o negro tendo como sua expressão comportamental a discriminação, sendo ainda mais perversa à medida que cria a desigualdade racial (Silva, M. A., 2001, p.75). Entendemos que discriminação racial é o ato de inferiorizar, excluir e preterir uma pessoa tendo como base sua cor/raça. A "Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial" (1965), em seu artigo 1º define a discriminação racial como:

[...] “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais”.

Munanga (2005, p.18) salienta que o preconceito racial e a discriminação não estão relacionados à ignorância. Sua lógica de racionalidade encontra-se à mercê de uma ideologia. No entanto, na fala de alunos encontramos esta associação, em que o racismo é compreendido como resultante da ignorância e da ausência de informação:

“Uma criança, por exemplo, começa assim, desde cedo, a educar, a não ser assim. Igual estas pessoas, assim, que são mais... é... de um nível mais alto, que não são assim racistas, as crianças são mais... é... tem mais conhecimento, elas vão ser bem melhor” (Entrevista-aluna, branca).

A aluna relaciona o conhecimento às classes sociais mais altas e o racismo a uma falta de conhecimento. Assim sendo, o racismo estaria mais disseminado entre pessoas de classe baixa, pela ausência de informação, “conhecimento”, do que entre sujeitos pertencentes às classes sociais mais elevadas. Salientamos que, o preconceito racial perpassa todas as camadas sociais e atitudes racistas não são produtos de ausência de conhecimento, mas de ideologias e suas dimensões.

Para Munanga (2005), apesar da inegável importância dos processos informativos, no enfrentamento de preconceitos eles não têm como modificar o imaginário social e as representações negativas presentes no inconsciente coletivo, que constituem a dimensão afetiva e emocional dos sujeitos onde são cultivadas crenças, valores e estereótipos que codificam suas atitudes.

Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro (MUNANGA, 2005, p.18).

Vejamos qual foi o significado dado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa à noção de preconceito racial.

“Há uma desmoralização sobre certa cor. Porque todo mundo tem uma cor. Ninguém é igual” (Entrevista-aluno, pardo).

“Pessoas que são de uma cor, elas são discriminadas por pessoas que não são da cor dela. Tipo, uma pessoa negra é discriminada pela branca, só porque não é da mesma cor” (Entrevista-aluna, parda).

“É uma pessoa não se identificar com a cor da outra” (Entrevista-aluno, preto).

“Desvalorizar aquela pessoa por causa da cor dela, por causa do cabelo”
(Entrevista-aluno, pardo).

“Para mim, é uma pessoa xingar a outra, chamar de macaca, por exemplo. Para mim isso aí já é preconceito” (Entrevista-aluna, branca).

“Tem pessoas que julgam a pessoa sem saber como ela é realmente, só pela cor²⁶. Daí eu acho assim, que pessoas devem ser tratadas do mesmo modo como os brancos são tratados” (Entrevista-aluna, parda).

Algumas definições sobre preconceito racial se encaixam na definição presente na "Guia de Elaboração de Programa de Promoção da Igualdade" (2000, p.20).

É uma atitude negativa que contém uma predisposição à ação e se expressa a partir de uma indisposição ou julgamento prévio que se faz de pessoas estigmatizadas por atributos a ela ou ao grupo a que pertence.

Neste sentido, características fenotípicas remetem as representações presentes no imaginário social²⁷ sobre estereótipos em relação à imagem do negro. Segundo Jones (1973 apud SILVA, A. C., 2005, p.24), estereótipos “representam uma atitude negativa com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência”. No caso da pessoa negra a sua cor de pele determina os mais diversos tipos de atributos negativos e as mais variadas formas de tratamento permeadas de significações negativas. Neste ponto, o negro experiencia no seu corpo a impressão do estigma.

De acordo com Goffman (1978, p.13), o termo "estigma" é de origem grega, referindo-se a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e os padrões estabelecidos. Segundo o autor, o

²⁶ Embora particularmente nestes depoimentos os alunos não tenham se referido ao conceito de raça, salientamos que raça está interligada a “cor”. Segundo Guimarães quando as pessoas se classificam ou são classificadas pela “cor” estão sendo orientadas pela idéia de “raça”. Assim, a categoria “cor” remete a idéia de “raça”, pois “cor” faz parte do conjunto de atributos hereditários que indicam a ancestralidade negra.

²⁷ Segundo Castoriadis (1982), cada sociedade elabora uma imagem do mundo fazendo um conjunto significativo, onde encontram o que importa para a vida da coletividade, a própria coletividade e certa “ordem do mundo”. A instituição escolar está inserida em significações sociais, encontrando, portanto, sua fonte no imaginário social.

indivíduo portador do estigma não é considerado “normal”, ou seja, uma criatura comum e total, mas é reduzido a uma pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais".

O estigma e os estereótipos construídos a partir dele serão fundamentais para a formulação da identidade social do negro. De acordo com Duarte (1986), a identidade social funda-se a partir de um processo de valorização e classificação, onde esta última constitui-se em uma construção social, pois os homens, buscando situar-se dentro da natureza e da sociedade, classificam-se mutuamente²⁸.

Como nos alerta Gomes, N. L. (2003^a, p.76):

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade.

O processo de classificação racial também pode ser compreendido como um processo de categorização social. Para Jodelet (1999, p.60), o processo de categorização social pode ser compreendido sob dois aspectos: um correspondente à classificação em uma divisão social, ou seja, colocando os indivíduos em uma categoria social dada, por exemplo, homens e mulheres, jovens e velhos; e outro que corresponde à atribuição de uma característica a um indivíduo ou grupo, caso que podemos relacionar com a estigmatização ou estereótipo. Posto isto, pode-se dizer que, em termos de relações raciais, a categorização social do negro é decorrente deste último aspecto, pois ele tem sua imagem social vinculada ao estigma de inferior e a estereótipos negativos.

Assim, a hierarquização racial manifesta-se pela superioridade do branco e inferioridade do negro. Como consequência desta hierarquização, temos a naturalização dos efeitos do racismo. Desta forma, as perversas condições de vida da população negra não são vistas como fruto de uma problemática racial, e sim como uma problemática de classe. Segundo Santos, G. (2005), esta naturalização, ou seja, a banalização dos efeitos do racismo é parte de uma ideologia de negação do mesmo, o que impede os sujeitos sociais de

²⁸ Segundo Munanga (2003), a classificação faz parte da unidade do espírito humano. [...] “Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. [...] Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. [...] Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo”. Entendemos que, na acepção do autor, mesmo negros e brancos sendo iguais geneticamente, construíram diferenças através da cultura, ao longo de suas experiências históricas, sociais e culturais. Por meio destas diferenças, eles se classificam como diferentes. Porém, tais diferenças, no contexto de dominação e poder, foram transformadas, como nos alerta Munanga (2003), em meios de hierarquizar.

compreenderem que a posição subalterna em que se encontra submetido o negro é fruto de uma desigualdade social que lhe foi imposta historicamente.

Podemos dizer que em torno do negro foi criado historicamente o que Goffman (1978, p.15) chama de "teoria do estigma". Trata-se da formação de um conjunto de atributos negativos que ideologicamente rebaixam o ser negro à condição de parcialmente humano. Em termos de hierarquização social, busca-se racionalizar esta animosidade tomando como base outras diferenças, tais como, classe social.

Segundo Jaccoud (2008, p.56), o preconceito e a discriminação atuam na sociedade moderna não somente como mecanismos que influenciam na distribuição de lugares e oportunidades sociais, mas também como elementos que naturalizam as desigualdades sociais, na medida em que se procura justificar que os preconceitos em geral são mais dirigidos aos pobres do que aos negros. Nesse sentido, há uma dialética entre a naturalização da pobreza e a naturalização do racismo, pois os preconceitos são reforçados pela composição social da pobreza, pela justificação de que os negros são vítimas de preconceito apenas porque são pobres.

O “racismo à brasileira”, em suas especificidades, dá origem a uma dinâmica social de diferenciação e desvalorização da população negra, fazendo incidir sobre ela estes dois aspectos, pobreza e discriminação racial. “Qualquer análise que desconsiderar tal inter-relação poderá distorcer a objetividade do racismo no Brasil” (Santos, G., 2005, p.47). No entanto, outras especificidades do racismo brasileiro, como o recalque e o silêncio, fazem com que a condição de subalternidade da população negra não seja vista como desigualdade de condição social, mas sim como condição natural, como se os próprios negros fossem responsáveis por sua situação e malogros sociais.

Os dados obtidos a partir da pesquisa nacional “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil”, realizada em 2003 pela Fundação Perseu Abramo (FPA)²⁹, confirmam o desconhecimento da noção de desigualdades decorrentes das diferenças raciais. Conforme descrito por Santos, G. (2005, p.47-48), a pesquisa indagou aos entrevistados como eles se sentiam sendo negros, brancos ou indígenas no Brasil. Os altos índices relativos aos “aspectos neutros” como “ser negro é ser uma pessoa comum, não tem vantagem nem desvantagem”, as “diferenças raciais são normais” ou “ser negro é como ser de qualquer outra raça”, comprovam a naturalização das desigualdades sociorraciais e o desconhecimento dos efeitos

²⁹Esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção do preconceito de cor e experiências de discriminação racial institucional, em busca de novos subsídios para políticas públicas e intervenções do movimento social. Foi realizada em 266 municípios brasileiros distribuídos na região Norte, Centro-oeste, Nordeste, Sul e Sudeste.

do racismo.

Em relação a esta interdependência historicamente construída entre classe social e raça, diagnosticamos entre os alunos a tendência em perceber os conflitos raciais como problemas de classe.

“As pessoas sempre criticam os menos favorecidos como os negros”
(Entrevista-aluna, preta).

“Muitos ricos brancos têm preconceito contra pobres negros”
(Entrevista-aluna, preta).

“Tem muitas pessoas preconceituosas, n/é? Pessoas assim de alta classe rebaixam os que não 'é'” (Entrevista-aluno, branco).

“A maioria das pessoas que é negra já vive, já nasce desde pequeno, em bairro pobre e tal. A maioria das pessoas, assim, que é branca, já nasce em berço de ouro, n/é, Dona³⁰? Tem tudo o que quer. Nós não, nós tem que trabalhar, batalhar bastante para ganhar aquilo que a gente quer conquistar, n/é?...Dona” O negro é visto? O negro só é visto bem quando tem dinheiro, n/é? Aí, todo mundo! Mas fora disso, não é visto bem não. Negro, assim, se não tem dinheiro é como se fosse um nada, como se fosse um lixo, como se fosse, assim... um nada (voz embargou)” (Entrevista-aluno, pardo).

Nessa última fala, o aluno enfatiza a origem social como responsável pela discriminação e o dinheiro como fator para a inclusão social.

Em alguns depoimentos, há oscilação em compreender a discriminação racial como decorrente do fator econômico ou do fator racial:

“Ah, eu acho que é porque eles falam que negro tem menos dinheiro, que moram em lugares mais afastados. Acho que é em relação ao emprego, porque tem muita gente que não contrata gente negra, sei lá, só por preconceito, ou porque é pobre. Eu acho que é por isso que ultimamente

³⁰ “Dona” é a forma como os alunos da escola pública se referem às professoras ou a alguma mulher mais velha.

tem muita gente que fica separada da classe branca, da classe normal do ser humano” (Entrevista-aluno, pardo).

Aqui a ideologia do estigma aparece muito forte pela referência feita à "classe branca" como a "classe normal do ser humano". Nota-se que no imaginário do aluno ser negro está associado a referências negativas e desumanizadoras enquanto ser branco associa-se a referências positivas. Para Goffman (1978, p.15), há uma crença na inferioridade da pessoa portadora do estigma e, conseqüentemente, a exclusão deste da classe dos “normais³¹” coloca-o em uma condição de parcialmente humano.

Mesmo diante desta controvérsia entre a questão de raça/classe, os depoimentos dos alunos apresentaram certo consenso em relação ao reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos negros em nossa sociedade devido à sua cor/raça. Portanto, sinalizam para a compreensão de que a “geografia do corpo” impõe dificuldades ao grupo negro, principalmente no mundo do trabalho, que, em decorrência, passa a viver em piores condições de vida do que o segmento branco da população. Como pode ser verificado nos trechos abaixo:

“Os negros têm dificuldade para conseguir um bom emprego. Se vai um negro e um branco, quem para o patrão tem uma boa aparência? O branco (Entrevista-aluno, branco).³²

“[...] uma pessoa que vai arrumar um emprego, um negro, vai lá, manda um currículo para uma firma, aí eles vêem que essa pessoa é negra, eles não querem. Aí vai uma pessoa branca, eles pegam o currículo dessa pessoa branca. Então, as pessoas negras são as que mais... como se diz? Tem menos oportunidade” (Entrevista-aluna, preta).

“[...] muitos [negros], a gente... tipo assim, eu vou procurar um serviço, qualquer negro vai procurar um serviço, ou um trabalho, a pessoa vê que a gente é negra, que a cor é preta, eles pensam que... que a gente vai tratar

³¹ De acordo com Goffman (1978), um estigma se realiza nas relações sociais estando sempre em referência a um atributo geralmente depreciativo. Desta forma, um atributo que estigmatiza um individuo pode conferir normalidade a outro.

³² Como bem lembrado por este aluno a ideologia da boa aparência ainda permeia em nossa sociedade como um critério racista dificultando a disputa igualitária entre brancos e negros no mercado de trabalho o que leva muitos ao “branqueamento estético” (FONSECA, 2009, p.89).

mal o próximo, sabe? Por isso que a gente é da população mais baixa e mais pobre, sabe? Dizem que a gente tem... como eu vou dizer? Não é só o branco que tem capacidade, os negros também têm. Porque se o branco pode trabalhar e ter o seu próprio dinheiro, os negros também podem fazer isso, aliás podem fazer isso, n/é? Porque os negros têm capacidade, eles têm mente... porque se os brancos podem procurar um serviço os negros também podem. Então, isso que eu acho esquisito” (Entrevista-aluna, preta).

Como bem exposto neste último depoimento, na sociedade brasileira a invisibilidade do negro em diversos setores sociais é geralmente explicada como incapacidade ou falta de interesse por parte dos negros.

Alguns alunos consideram que a imagem deteriorada do negro é uma consequência histórica que se reflete nos dias atuais:

“Ah, logo no começo pegaram os negros para fazer de escravos e não os brancos. E agora também ainda é meio diferente. Assim, as pessoas mudam, acham que os negros não têm capacidade de serem superiores ou diferentes, só acham que o negro só pode ser ladrão” (Entrevista-aluna, preta).

“Eu acho que bem lá atrás eles [os brancos] quando chegaram aqui no Brasil eles queriam alguém para trabalhar por eles, aí viram os negros e escravizaram. E eu acho que isso de certa parte vem acontecendo até hoje” (Entrevista-aluno, pardo).

É consenso entre os alunos que o negro na sociedade brasileira é tratado de modo diferenciado em relação ao branco. Ser negro é ser diferente e estar atrelado a uma “anormalidade” quando em comparação com o branco, sinônimo de “normalidade”. Um pré-conceito que regula as relações da pessoa negra com a sociedade mantendo-a sob o julgo de uma espoliação secular. Como assinala Souza, N. S. (1983, p.20):

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros

é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos limites estreitos da antiga ordem social.

Em alguns depoimentos, os alunos atribuem as condições sociais do negro ao preconceito racial enfrentado por eles no ensino superior:

“Os negros, quando vão fazer faculdade, eles são discriminados então eles até desistem. Assim, aí até perdem oportunidade de emprego. Aí acabam ficando numa situação pior do que os brancos” (Entrevista-aluna, branca).

“Que nem assim, nas universidades, tem menos chance, tem que estudar mais, tem menos oportunidades” (Entrevista-aluno, pardo).

Outras situações apontadas pelos alunos como evidências do racismo revelam uma forte associação da imagem do negro à marginalidade, até mesmo no contexto escolar.

“Uma vez aqui na escola, só por que o cara roubou lá um negócio, colocaram a culpa no negro. Roubaram e colocaram a culpa numa pessoa de cor sabe?” (Entrevista-aluno, pardo).

“Então, estes dias eu vi na televisão que um moço que era negro, ele foi no mercado, daí a filhinha dele ficou dormindo dentro do carro, daí ele foi estacionar. Na hora que ele desceu os policiais começou bater nele pensando que ele estava roubando o carro com a menininha dentro. Isso é um preconceito, só por que o moço era negro n/é? Isso é um... preconceito” (Entrevista-aluna, branca).

Alguns alunos contam a sua própria experiência de discriminação por parte de policiais.

“Sim. Uma vez que estava descendo eu e meu irmão o morrão³³. Ai eles param eu e meu irmão, só que meu irmão é mais claro que eu, n/é?... aí para o meu irmão eles nem perguntaram nada, mas para mim começaram a perguntar um monte de coisa, de onde eu vim, isso e aquilo... Quase me

³³ Ao dizer “morrão” o aluno esta se referindo a estrada que dá acesso ao bairro Cidade Aracy, pois o mesmo se encontra ligado à cidade por uma espécie de serra.

bateram ainda da última vez que me abordaram. Mas só também, só uma vez descendo o morro, mas eu acho que foi por causa da minha cor, ou então por causa do jeito como eu me vestia” (Entrevista-aluno, pardo).

Nos depoimentos a imagem do negro é sempre associada ao de "suspeito". Segundo Caldeiras (2000), na análise de processos de estigmatização dos grupos sociais criminalizados em São Paulo, o preconceito é uma barreira simbólica construída pelas pessoas pelo medo do crime, assim como são construídas barreiras físicas/materiais (Grades, sistemas privados de segurança, etc)³⁴

É importante ressaltar que, todos os alunos entrevistados relataram sofrer discriminação por serem habitantes do bairro em que a escola está inserida. Em alguns depoimentos, referindo-se a falas depreciativas, frequentemente pronunciadas por pessoas que habitam em outros bairros, a discriminação social aparece interligada a discriminação racial.

“Falam que aqui são todos bandidos, são todos filhos de preto”
(Entrevista-aluno, branco).

“Um dia eu estava no ponto de ônibus e ouvi uma mulher falando que aqui [no bairro] só tinha negro... que todo mundo aqui rouba e é traficante” (Entrevista-aluno, preto).

“As pessoas que moram aqui são discriminadas, porque moram aqui e pela cor também. Pensam que quem mora aqui é marginal. Se mora aqui e é branca já é discriminado se for negro então... nossa leva a pessoa lá em baixo” (Entrevista-aluna, parda).

A discriminação racial na sociedade brasileira é percebida pelos alunos em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. No entanto, a consciência da existência do racismo não impede a manifestação do preconceito e discriminação racial entre eles, assim como sua ação sobre a formação de suas identidades.

³⁴Sobre esta questão ver a obra de Sérgio Adorno intitulada *Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa in: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 18, 1996, o objetivo principal da pesquisa foi identificar, caracterizar e explicar as causas do acesso diferencial de brancos e negros ao sistema de Justiça criminal no Brasil. Uma das conclusões a que o autor chega ao final do seu estudo e de que ambas as etnias representam igual capacidade, seja para respeitar a ordem socialmente estabelecida, seja para ofendê-la mediante a prática de crimes, sobretudo os de natureza violenta.

2.2 Hierarquização racial sob insígnia de brincadeira.

Nas entrevistas, a maioria dos alunos mencionou episódios de conflitos raciais na escola. O que nos possibilita afirmar que os mesmos têm consciência da existência do preconceito e da discriminação racial entre eles. No entanto, inicialmente, quando questionados sobre se percebiam ou não a existência da prática da discriminação e do preconceito racial em seu espaço de convivência, a maioria negava citando muitas vezes outras formas de discriminação como, mas evidente e recorrente entre eles, por exemplo, o preconceito contra alunos obesos, nordestinos e homossexuais.

“Negócio de cor aqui na escola não existe não. Mas quem sofre mesmo são os obesos” (Entrevista-aluno, pardo).

O racismo é sempre do “outro” e praticado em outro “lugar” e não entre a coletividade da qual o indivíduo questionado participa. Como nos alerta Munanga (1996c, p.214), o “discriminador é sempre o outro e nunca eu - eu que tenho amigos, freqüento os negros, que tenho mulher ou marido negro, que freqüento o candomblé ou umbanda”. Este tipo de comportamento decorre do modo como o brasileiro foi educado, de maneira a não assumir seus preconceitos é o “preconceito de ter preconceito” (BASTIDE e FERNANDES, 1959, p.164).

No ambiente escolar, os estereótipos sobre o negro são amplamente difundidos sob a insígnia de brincadeira. Mesmo percebendo como preconceito as verbalizações dirigidas aos colegas negros com relação a sua cor, os alunos interpretam estas atitudes como brincadeira.

“Ah em brincadeiras, de vez em quando alguém fala alguma coisa, mas... preconceito... falar seriamente assim para uma pessoa acho que nunca falaram mesmo, só de brincando” (Entrevista-aluno, pardo).

“Ah assim... eles discriminam muito, muito os negros, sabe?..., mas muitas vezes é de brincadeira. Mas é uma coisa de brincadeira, n/é?... que muitas vezes pode até levar a serio, sabe?... tipo assim, ‘cala boca seu neguinho’ estas coisas assim” (Entrevista-aluna, branca).

As brincadeiras naturalizam os preconceitos na escola. Assim, a violência simbólica presente nas interações escolares passa a ser minimizada escamoteando o sofrimento dos alunos alvos destas brincadeiras.

A noção de raça é utilizada e negociada entre alunos de acordo com o jogo de relações presente no contexto escolar, pois por meio de brincadeiras e apelidos com referências aos traços hereditários classificam-se mutuamente.

Estereótipos acompanham a criança negra em toda sua trajetória escolar sustentando um imaginário social que busca circunscrevê-la racialmente em determinados lugares sociais. Desta forma, suas características físicas, como a cor da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios, etc, caracterizam uma suposta inferioridade em comparação ao fenótipo branco.

Pesquisadora: Como foi sua trajetória escolar, dentro da escola, você sendo uma aluna negra?

Aluna: “Ah, tipo assim... foi bom, sabe? Em um momento foi bom, num momento não, porque... eu entrei, assim... daí, muitas pessoas olharam assim, para mim, quando eu cheguei aqui... muitas pessoas olharam para mim... daí muitas... tipo assim, fala, mas fala brincando, mas vai saber se é verdade, ou não é, n/é? Então, a gente fica meio indecisa, muitos... muitas pessoas brincam comigo com... de mau gosto, e eu não gosto, sabe? Daí, fica falando ‘o neguinha não sei do quê’. Então, isso... eu passei muito, sufoco, aqui na escola, e fora também. Uma vez, quando eu era pequena... em uma rodinha, quando era pequenininha, daí veio uma menina e falou ‘ah, vocês vão ficar perto desta neguinha fedida’, falou desse jeito, daí eu passei muito preconceito... só por que ela falou isso, todo mundo virou as costas... sabe, quando a Maria vai com as outras? Então, foi isso aí”.

Pesquisadora: Hoje isso ainda acontece...

Aluna: “Acontece muito” (Entrevista-aluna, preta).

Pela percepção da maioria dos alunos, não é possível afirmar a existência de um conflito deliberado em que se posicionam brancos de um lado e negros do outro, trocando agressões, embora o depoimento abaixo aponte para a existência de grupos raciais na escola:

“Na escola, fica uma rodinha de pessoas brancas e de pessoas negras, aí fica todo mundo, um separado do outro, aí começa um a xingar o outro. Tem alguns até que junta os negros e os brancos, e alguns até que não se dão muito bem. Eu já... me dou bem com todos, para mim cor, raça, não tem nada a ver. Para mim, sendo pessoa, do jeito que eu sou, carne e osso, para mim, tá bom demais” (Entrevista-aluna, preta).

Outra aluna narra a hostilização cotidiana que sofre por parte de outros alunos no espaço escolar:

“Aqui eu levei muito... ‘neguinha do cachimbo’, ‘frango de macumba’ ‘macaca’, ‘preta’... ah, tem muitos apelidos que eu não me lembro agora... mas que eu fui chamada de muitos apelidos, eu fui. Muitas pessoas me chamam de escrava... ‘a senzala ainda está lá para você’” (Entrevista-aluna, preta).

O apelido “frango de macumba” faz referência à relação entre a identidade étnico-racial negra e os cultos de religião africana. Segundo a aluna, estas ofensas são proferidas de maneira sistemática em sala de aula e no intervalo. Sua fala apresenta um exemplo de metáforas utilizadas cotidianamente para que reduzi-la racialmente. A compreensão desta aluna se diferencia da compreensão da maioria dos alunos negros ou brancos ouvidos, por perceber que não somente ela, mas outros alunos negros são sistematicamente discriminados através de “brincadeiras”.

Pesquisadora: Na sala de aula, o que você observa em relação aos outros alunos, eles sofrem também com este tipo de ofensa? Não é só direcionado a você?

Aluna: “Não, outros sofrem também... porque, por exemplo, você gostaria que uma pessoa te xingasse de macaca? é... ‘eu vou lá no zoológico ver você’, então nenhuma pessoa gostaria, sabe, de ser chamada de qualquer tipo de bicho, ou se não... palavras que não tem nada a ver. Então, muitas pessoas dentro da minha sala, ou sei lá, em outras salas, também sofrem por causa disso, porque xingo é uma coisa... sabe? Não tem nada a ver, porque... como eu vou te explicar? Ah, é isso” (Entrevista-aluna, preta).

A proximidade entre os alunos em seu ambiente de convivência a escola coloca certo tipo de dificuldade para se reconhecer certos tipos de brincadeiras como práticas de preconceito racial.

Pesquisadora: Aqui na escola na sua sala de aula no intervalo você observa este tipo de preconceito?

Aluno: “Assim... na brincadeira. Na brincadeira... na brincadeira, a pessoa aceitando sim. Agora para falar assim [seriamente] não. Se eu chegar em você e falar ‘você é um negro’, assim não... agora na brincadeira sim”.

Pesquisadora: Você acha que a brincadeira de alguma maneira ela pode contribuir para a afirmação do preconceito?

R: “Se a pessoa aceitar não. Agora se a pessoa não aceitar sim”.

Pesquisadora: Na sua sala de aula acontece este tipo de brincadeira?

Aluno: “Acontece de chamar de macaco, de neguinho, de carvão em quase todas as salas”.

Pesquisadora: Você já foi preconceituoso com alguém?

R: “Na brincadeira assim de vez em quando se pessoa fala para mim eu... Já falaram para mim isso ai e eu retribui em uma palavra”

(Entrevista-aluno, pardo).

Nota-se a existência de certa negociação entre os alunos, sendo que o grau de permissividade varia de acordo com o grau de intimidade entre o receptor e o interlocutor. Neste sentido, os xingamentos e apelido podem ser entendidos como ofensivos ou não, dependendo da aceitação ou não por parte do receptor. A justificativa da brincadeira é utilizada pelo aluno receptor para justificar que não é discriminado e para o interlocutor se ver livre da culpa do ato.

Pesquisadora: Você já foi vítima de algum tipo de preconceito?

Aluno: “Discriminado não... fui zoadado, mas eu não ligo não. Ah é por brincadeira, n/é?... você coloca apelido na pessoa dai a pessoa coloca apelido em você de racismo”.

Pesquisadora: Aconteceu na escola...

Aluno: “É na escola, quando é por brincadeira eu aturo, mas quanto não

é ai eu brigo mesmo... depende se eu tenho amizade ou não...”

Pesquisadora: Já aconteceu sem ser por brincadeira na escola?

Aluno: “Já”.

Pesquisadora: E como foi?

Aluno: “Ah no caso mesmo... aconteceu isso na sétima serie. O professor falou ‘forma um grupo’. aí o professor acabou escolhendo um grupo, ai neste grupo só tinha pessoas, sabe?... de cor branca e eu era o único negro, ai o moleque falou assim ‘ah o Elias não, que o Elias é preto’, ai deu confusão...” (Entrevista-aluno, preto).

Aceitar o apelido ou permiti-lo muitas vezes é visto como forma de aceitar uma aproximação e um sinal de que a amizade pode ser estabelecida. O grau de intenção é medido pelo grau de aproximação entre os alunos para que o receptor possa reagir. Se for amigo haverá a tolerância, e se não for, o conflito.

Em algumas situações, mesmo se ressentindo com os colegas por lhe serem deferidos apelidos de conotações negativas com relação a suas características raciais, muitos alunos negros tendem a silenciar e a isolar-se. Vive a dicotomia entre a aceitação em prol da convivência ou o isolamento. Este fato fica bem visível na narrativa abaixo, onde um aluno passa a aconselhar um colega de sala, branco, para deixar de proferir apelido de conotação racial contra um colega de sala, negro.

*“O Murilo³⁵ da nossa sala o Caio... fica falando na cabeça dele, fica chamando de macaco, n/é?... eu já falei que eu não acho bom fazer estas coisas não porque... ele se sente mal, sabe? **Ele abaixa a cabeça, na carteira e fica ali até terminar a aula ele se isola.** Ai quando acaba a aula ele sai vai ao corredor esfriar a cabeça depois volta, ele fica chateado, muito chateado. O Murilo, ele é quieto ele não mexe com ninguém. Também se eu vê isso ai eu não gosto, sabe? Eu já conversei com o Caio... falei assim ‘Ô Caio, você já viu como ele fica. n/é? ‘... dei uma dura nele, n/é? Acho que agora ele até parou de falar isso já”* (Entrevista-aluno, branco).

³⁵ Todos os nomes utilizados no decorrer do texto são fictícios.

Em muitos depoimentos evidenciamos que os apelidos deflagram agressões verbais ou físicas.

“Gera bastante confusão a discriminação... no intervalo sai briga (...) sai na mão...” (Entrevista-aluno, pardo).

“Outro dia eu briguei. Porque um menino da minha sala disse que eu não ia jogar bola porque eu era preto” (Entrevista-aluno, preto).

Em algumas situações o estudante que não aceita a imposição do estigma é taxado como ignorante pelos demais.

“A gente brinca... tem gente que ignora, fica chateada, quando chama de negão tem preconceito, mas tem uns que aceita. Por exemplo, na minha sala o Marcos aceita e o Emilio não” (Entrevista-aluno, pardo).

Assim, o negro é duplamente estigmatizado por ser negro e por ser considerado preconceituoso, por não aceitar apelidos depreciativos relacionados à sua cor.

Goffman (1978, p.133) observa que:

[...] solicita-se do estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que a sua carga é pesada, e nem que ele deve se manter uma distancia tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor esta crença sobre ele. Em outras palavras ele é aconselhado a corresponder naturalmente, aceitando com naturalidade a si mesmo e aos outros [...] Assim permite que uma aceitação-fantasma forneça a base para uma normalidade fantasma.

Por outro lado, quando o aluno negro faz brincadeiras de si mesmo focando suas características raciais também pode sofrer esta dupla estigmatização.

“Eu também brinco com a minha cor, depende do que acontece eu falo: ‘Você esta fazendo isso só porque eu sou negro’, do risada, mas tem muita gente que não gosta e ‘fala que eu só falo isso’... fala que eu tenho preconceito comigo mesmo...” (Entrevista-aluno, preto).

Nesse caso, pode-se deduzir que o aluno negro tenta por meio da brincadeira denunciar com humor os preconceitos cotidianamente sofridos na relação com outros alunos,

já que ele, durante a entrevista, se identificou positivamente como negro. Segundo Goffman (1978, p.145), o indivíduo estigmatizado utiliza-se de brincadeiras que:

[...] não demonstram tanto nenhuma espécie de distancia crônica do indivíduo em relação a si mesmo como demonstra o fato mais importante de que um estigmatizado é, sobretudo, igual a qualquer outro treinado, em primeiro lugar, nas opiniões de que os outros têm de pessoas como ele e deferindo deles, acima de tudo, por ter uma razão especial para resistir ao descrédito do estigma quando em sua presença, e uma liberdade especial em expressa-lo quando em sua ausência.

É preciso assinalar que muitas vezes pode acontecer o contrário, ou seja, o indivíduo estigmatizado, procurando agradar aos “normais”, pode exibir por meio de brincadeiras as qualidades negativas imputadas ao seu grupo racial.

Nestes dois casos acima citados, em que o negro é duplamente estigmatizado, ressalta-se bem a especificidade do racismo brasileiro em transformar a vítima em culpada. Se ela reage, é tida como complexada; se faz brincadeiras procurando denunciar os sofrimentos cotidianamente enfrentados é preconceituosa. “A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento o acusador” (SILVA, A. C., 2005, p.31).

A sistemática negação e visão estereotipada dos negros no contexto escolar influenciam até mesmo em suas relações de afetividade, de paquera.

“Tem algumas, n/é?... algumas negras, assim meninas... Não é muito não, eu vejo acontecer isso uma, duas assim... que...Você percebe que os meninos brancos eles olham...e você percebe também que é uma forma assim de...Como é que se diz?...mas que discrimina, você entendeu? Eu escuto assim oh ‘ah ela falou que gosta de você’, ‘ah vai ô, Deus me livre você acha que eu vou...’ Você entende? Não acha certo, porque acha que não é igual as outras, n/é?... se desfaz, tem preconceito de tudo, n/é?...do modo dela se vestir...” (Entrevista- preta/funcionaria da escola).

“Eu vi quando eu entrei aqui, uma menina que não queria ficar com um menino que gostava dela, porque ele era negro. E ela falava bem ‘discriminante’ do menino, inclusive era uma menina da minha sala. Ela falava que ele era negro que ele fedia... e eu falei, ‘deixa ele se você não gosta não tem que ficar falando para os outros o que ele é’” (Entrevista-aluna, branca).

Pesquisadora: Você percebe algum tipo de preconceito na escola?

Aluna: “Sim eu convivo com pessoas que são racistas, n/é?... e eu falo ‘olha não pode ser assim’, mas... não muda”.

Pesquisadora: Que tipo de coisas que eles falam que você percebe este preconceito neles?

Aluna: “‘Olha com aquele ali eu não fico porque ele é negro, ele é pobre’, ‘ah eu não gosto de gente preta’. Os meninos da minha sala principalmente são os que mais falam, vivem me suando dentro da sala porque meu cabelo é cacheado, falando ‘ah cabelo de esponja’, não só para mim, mas como a Luana que também veio aqui... Olha! os meninos também é uma discriminação contra ela... em relação à cor também eles falam ‘ah você é preto você não merece as coisas que a professora ta falando’” (Entrevista-aluna, parda).

Relatos como os transcritos acima evidenciam o desprestígio constantemente atribuído às características fenotípicas dos alunos negros. Uma aluna fala sobre sua própria experiência. Segundo ela, tanto os meninos pardos quanto os negros preferem ficar com meninas brancas.

Pesquisadora: Você acha que os meninos aqui na escola, com relação a namoros, preferem namorar as meninas brancas?

Aluna: “Preferem, porque, tipo assim, eu peço... falar a língua deles “eu peço para ficar, com uma pessoa”, aí a pessoa fala “ah, eu quero ver ela”, quando a pessoa, assim, olha de cima a baixo e ver a cor, já tá lascado. Por exemplo, eu quis outro dia ficar com uma pessoa, a pessoa me olhou de cima a baixo e falou que não queria... eu penso assim, não precisa ficar olhando de cima a baixo... daí, eu acho que tem essa diferença. E isso não acontece só comigo, mas com outras meninas negras também, não só na escola, mas também lá fora”.

Pesquisadora: A pessoa por quem você se interessou era branca?

Aluna: “Era. É, n/é? (risos). É pardo. Se fosse para eu escolher... é que a gente não sabe com quem a gente vai casar, n/é? Mas eu casaria com um negro, porque eu amo a raça negra” (Entrevista-aluna, preta).

Nem sempre o preconceito é manifesto através de linguagem verbal. Muitas vezes ele

pode ser manifestado através de outros comportamentos: gestos, olhares e até mesmo o tom de voz entre outros. Na situação mencionada acima, o preconceito racial se manifesta através da expressão facial negativa de desprezo, do olhar sobre o outro. Segundo Cavalheiro (2001, p.153):

[...] não podemos afirmar que todas as crianças conseguem captar as mensagens contidas em olhares, gestos e atitudes realizados nas escolas. Mas podemos afirmar que o não-verbal no cotidiano escolar expressa tanto o tipo de relacionamento aceito e valorizado quanto o não aceito, não valorizado e desejado.

Por meio da percepção dos alunos sobre os relacionamentos é possível assinalar que em sua maioria os casais que se formam neste ambiente escolar são de composição étnico-racial mista, considerando que os alunos pardos são vistos pelos alunos como brancos. Os alunos brancos e negros em geral afirmam que não importa a cor na hora de escolher, no entanto seus pares frequentemente são brancos ou com a pele mais clara.

Em certos momentos, a cor deixa de ser o traço fenotípico mais utilizado para discriminar, cedendo o lugar ao cabelo. A menção negativa com relação ao cabelo não constitui uma referência tão direta quanto o atributo cor sobre a cor/raça da pessoa discriminada, por isso os alunos a utilizam mais abertamente, tornando o preconceito, ao contrário do que se pretendia, mais visível. As ofensas raciais com relação ao cabelo são proferidas mais frequentemente de meninos para meninas. Isto porque as meninas mantêm o cabelo cumprido e os meninos usam boné para esconder seu cabelo afro buscando ocultar uma de suas características raciais.

“Em relação à cor não, mas ao cabelo sim. Uma menina da minha sala... ela é negra, os meninos chamam de... nossa nem vou falar é muito chato (silêncio). Chamam de carvão, de macaco, de foguinho... vixe de muita coisa ruim...” (Entrevista-aluno, pardo).

“Os meninos falam que meu cabelo é ruim, de Bombril, sujo... nossa várias coisas” (Entrevista-aluna, preta)

Gomes, N. L. (200-) assinala que ambos, o cabelo e a cor de pele, são largamente usados no nosso país como critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco. Assim:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. (...) Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e pardo. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos (GOMES, 200-, p.3)

Desta forma, as verbalizações associadas ao cabelo negro na escola reforçam a característica de estigma negativo acerca de seus traços fenotípicos afirmando a vigência do padrão de beleza do fenótipo branco. Como efeitos diretos da inculcação da estética branca, verificam-se o alisamento ou encobrimento do cabelo³⁶ por parte de vários alunos.

Como podemos averiguar os estereótipos e metáforas negativas e depreciativas acerca do grupo racial negro, uma vez cristalizados no cotidiano escolar, são internalizadas por todos os alunos, sejam eles brancos ou negros. E o que podemos depreender da alusão de Cavalleiro (1998, p.129):

[...] essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo ‘invisível’ dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros.

Paré (2000) em estudo, sobre autoimagem e autoestima na criança negra, identificou a diferença de impacto da discriminação nos alunos brancos e negros, permitindo uma compreensão dos conteúdos latentes envolvidos no contato entre aquele que discrimina e aquele que é discriminado.

Sentimentos que emergem na criança branca: alta autoestima e autoconfiança, orgulho de ser branco, prazer de rejeitar os outros etc. Na criança negra: vergonha de ser negro (a); medo da rejeição; baixa autoestima; desgosto às piadas raciais; tristeza por não saber reagir; mágoa pela rejeição; desvalia; utilização de mecanismos ou ações de defesa, tais como: xingar, agredir fisicamente, indiferença aparente, negar a discriminação etc. Notamos que a

³⁶ Segundo Gomes, N. L. (2003b, p.3) a questão da interferência do cabelo vai além da questão da vaidade ou da estética ela é identitária na medida em que pode significar um distanciamento da sua negritude ao se buscar alisa-lo ou uma aproximação ao expressar “um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo afro”. Goffman (1978) ressalta que esta tentativa de corrigir a sua marca de estigma de “vitimização”, leva a sujeição da pessoa estigmatizada a servidores que vendem meios para corrigir ou amenizar as características que evidenciam seu estigma. (p. 19). Para entender de que forma a escola lida com o corpo negro, cabelo crespo e a cultura negra consultar GOMES, N. L. (2003b).

negação da discriminação funciona como uma recusa a pertencer ao grupo que normalmente é estigmatizado.

Depreciado, estigmatizado, adjetivado pejorativamente como grupo social inferior, o jovem negro acaba interiorizando sentimentos negativos e de inferioridade em relação a si mesmo e ao grupo racial a que pertence. Como consequência, as metáforas depreciativas do seu grupo racial passam a ser assumidas e reproduzidas pelos próprios alunos negros.

“Ele me xinga de neguinho, eu respondo na mesma palavra, chamo de neguinho preto também” (Entrevista-aluno, preto).

Este fato cria dificuldade para que o aluno negro se veja como membro integrante do grupo discriminado e o ato de discriminar e de ser discriminado pelo seu igual provocam a sensação de naturalidade entre todos os sujeitos envolvidos.

Esta postura, produto da internalização de estereótipos de inferioridade que geram uma autorejeição e a rejeição ao seu igual, passa a ser vista por muitos como “racismo do próprio negro”. No entanto, esta rejeição de si e dos seus iguais relaciona-se ao fato de que o modelo identitário oferecido para o negro a respeito de si mesmo não é um modelo humano de existência, ao contrário do modelo de identificação com o qual ele se defronta, o modelo de brancura.

Podemos compreender como se estabelece a autorejeição do negro, assim como a rejeição do seu igual através das reflexões de Memmi (1977) e Freire (2001).

Um dos mecanismos do racismo, afirma Memmi (1977), é a substantificação, em proveito do acusador, de um traço real ou imaginário do acusado. O colonizador cria um retrato mítico do colonizado, uma imagem que confirme sua superioridade em comparação a este. Esta mistificação do colonizado se dá pela sistemática desvalorização de sua cultura, seus costumes e tudo o mais que o caracteriza, e pela criação de estereótipos, estabelecendo que ele é por “natureza” ou por “essência”, incapaz, preguiçoso, inferior etc. Neste ponto as explicações de Memmi, corroboram para o entendimento de que, o que é caracterizado como autoestigmatização, é uma discriminação não do “outro”, que é negro, mas do “outro negro”, que se é” (AFONSO, 1995 apud OLIVEIRA, 2005, p.29).

Segundo Memmi (1977), há duas perspectivas de respostas do colonizado à colonização, [...] “o colonizado tenta ou tonar-se outro, ou reconquistar todas as suas dimensões, das quais foi amputado pela colonização” (MEMMI, 1977, p.106). Sendo assim, o colonizado ou procura assemelhar-se ao colonizador, buscando enriquecer-se com suas

virtudes e valores, empenhando-se em empobrecer-se, recusando-se a si próprio; ou revolta-se, renunciando a assimilação, transformando tudo o que lhe pertence, sua cultura e seus valores em positividade, afirmando suas diferenças. “O colonizado se aceita e se afirma, se reivindica com paixão” (MEMMI, 1977, p.115). Na primeira perspectiva de resposta é que se estabelece a autorejeição de si e do seu igual.

As reflexões de Freire (2001) permitem compreender como a autorejeição aparece na relação opressor-oprimido. A experiência existencial do oprimido o faz alienar-se, de forma que é levado a desejar os padrões de vida do opressor. Desta forma, os oprimidos:

[...] ‘hospedando’ o opressor, cuja “sombra” eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser ‘consciência para si’, assumam atitudes fatalista em face da situação concreta de opressão em que estão (FREIRE, 2001, p.48-49).

Nessa perspectiva, podemos intuir que a autorejeição do oprimido, assim como a rejeição do seu igual, aparece em Freire como uma atitude fatalista. O autor explica que o fatalismo não é uma característica essencial da forma de ser do oprimido, mas é fruto de uma situação histórica e sociológica de opressão. Assim se expressa o autor:

Na imersão em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles. ‘Ordem’ que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agredem como opressores, o opressor nos oprimidos (FREIRE, 2001, p.49).

2.3 Identidade: ser ou não ser negro?

Identidade neste trabalho é entendida como um construto social, formado dinamicamente pela relação entre o indivíduo e a sociedade. O processo de formação da identidade é inconcluso e se evidencia em termos da consciência da diferença e do contraste com o outro, “[...] o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais providas dos outros.” (NASCIMENTO, 2003, p.32).

Nesse sentido, identidade é sempre construída em um processo de interação e de

diálogo que estabelecemos com os outros. A identidade em nível pessoal e social é formada a partir da relação dialógica com outros sujeitos sociais. A identidade pessoal é peculiar a cada um dos indivíduos, mas não pode ser formada isoladamente. Assim, identidade está ligada diretamente à forma como são confrontadas as diferentes identidades presentes no meio social – identidade de gênero, raça.

Desta forma, a percepção que temos do grupo étnico-racial ao qual pertencemos é elaborada de acordo com o reconhecimento e valor de outras pessoas e de outros grupos étnico-raciais. Portanto, o processo de construção da identidade é mediatizado e modificado em função da convivência entre os grupos sociais, ou seja, resulta também da internalização por parte dos indivíduos de representações, atitudes e principalmente características que lhe são atribuídas socialmente. Nesse sentido, a identidade “[...] pode ser tanto formada como deformada a partir da relação que estabelecemos com nossos significantes”, a imagem que temos de nós mesmos (autoconceito) encontra-se ligada àquela que temos do nosso grupo, o que nos conduz a defendermos ou não os valores deste grupo. (SILVA, M. P., 2005, p.38).

Nascimento (2003, p.32) compreende o processo de formação de identidade como um fluxo de identificações, “[...] uma dinâmica em que o indivíduo interioriza atitudes, comportamentos e costumes aprendidos no meio social”. Assim a autora descreve o que entende por identificações:

A noção de identificações remete-nos à identidade como processo dinâmico de constituição, na vivência das inter-relações com a sociedade e com os outros, do conjunto de referenciais de que dispõe o indivíduo para medir suas ações e orientar suas atitudes perante si mesmo, aos outros e à sociedade (NASCIMENTO, 2003, p.32).

A abordagem sobre identificações é muito relevante para que se possa compreender a relação entre identidade e escola, pois crianças e adolescentes negros têm suprimido referenciais capazes de identificá-los com a sua ancestralidade, devido à ausência de elementos da cultura africana nos currículos escolares.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a

influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Neste aspecto, a escola torna-se portadora de um currículo monocultural baseado numa visão eurocêntrica, que privilegia padrões culturais do grupo branco, desprezando os elementos culturais das demais culturas, contrariando o pluralismo étnico-cultural e racial da sociedade brasileira. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola, ao privilegiar um só tipo de cultura, pratica a violência simbólica. Para os autores, violência simbólica consiste na imposição de uma cultura dominante (arbitrário cultural) como cultura legítima em detrimento de outras culturas consideradas inferiores. Esta imposição do arbitrário cultural ocorre através da classificação e hierarquização de bens simbólicos ou culturais. Os bens culturais tidos como naturalmente superiores são os pertencentes aos grupos dominantes por meio dos quais buscam manter seus status. Em contrapartida, há uma inferiorização dos bens culturais produzidos pelos grupos dominados. Este caráter arbitrário não é percebido pelos sujeitos sociais, que passam concebê-lo como natural.

Nesta perspectiva, o “trabalho pedagógico” é um trabalho de interiorização deste arbitrário cultural. O educando, depois de incorporá-lo, irá reproduzi-lo e transmiti-lo em seus contatos sociais. Nesse aspecto, a escola corrobora com a lógica do racismo como dominação simbólica, pois contribui na reprodução e legitimação da cultura dominante, a qual é internalizada e externalizada pelos demais grupos, inclusive aqueles que são desfavorecidos por esta ordem social.

Este apagamento da história do negro dos currículos está baseada na construção de uma identidade nacional baseada no recalque da matriz africana. A identidade de negros e brancos na sociedade brasileira é elaborada em um contexto onde a cultura-européia é engrandecida em detrimento de outras culturas, como a africana, a afro-brasileira e a indígena, dentre outras.

A identidade nacional brasileira também se formou mediante o processo de colonização, no qual o colonizador impôs-se como um “eu” em relação ao dominado, o “outro”. Para impor-se e justificar a colonização, o colonizador produz estereótipos do

colonizado imprimindo-lhe uma inferioridade natural. Memmi (1977, p.52-53) escreve que:

[...] o colonizador sabe que ele é um usurpador, pois sua posse de terra conquistada pela força não é legítima. [...] ele enaltece suas qualidades, os méritos eminentes da civilização que representa e insiste sobre os defeitos, os deméritos do povo conquistado, seu atraso, sua pobreza, enfim, sua inferioridade.

Portanto, segundo Memmi (1977, p.68-79) o colonizador recorre ao racismo para legitimar a sua dominação. O racismo, afirma o autor, constitui-se em um elemento consubstancial do colonialismo, ou seja, é condição *sine qua non* da vida colonial, pois estabelece a discriminação, necessária para a manutenção da relação que une colonialista e colonizador.

Desta forma, o colonizador se empenha em converter o fato social, ou seja, as diferenças culturais do colonizado, em fato biológico. (MEMMI, 1977, p.70). Nesse sentido, há um apagamento da humanidade e conseqüentemente uma essencialização de todos os colonizados. “Toda opressão, na verdade, visa globalmente um grupo humano, e, a priori, todos os indivíduos enquanto membros desse grupo são por ela atingidos anonimamente”. (MEMMI, 1977, p.71).

Se deslocarmos tal pensamento para o espaço da escola percebemos que nela também acontece a essencialização do negro. As discriminações o estigmatizam e minam suas identidades e diferenças pessoais. Seu nome é esquecido e substituído por vocábulos como “neguinha”, “neguinho”. Isto se deve ao fato de que “[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (PIZA, 2002, p.72). Ao transformar o negro em uma “categoria de essência” (HALL, 2003, p.346), desconsidera-se o próprio sentido de identidade, que:

[...] não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconstante, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, T. T., 2000 apud MOREIRA, 2008, p.42).

Portanto, para compreender o processo de construção identitária é importante perceber que as diferenças raciais, como assinala Hall (2003, p.346), “não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade e de classe”.

O negro é socialmente essencializado, categorizado, sendo impostas a ele características de desacreditado. Ou seja, na relação social, a "marca" que lhe é imposta faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos de forma individual (GOFFMAN, 1978, p.14). Memmi (1977, p.81) chama de *despersonalização*, o processo pelo qual todas as qualidades que fazem do dominado um homem são destruídas, imputando-lhe uma *marca do plural*. No caso do negro, esta *marca do plural* à qual Memmi (1977) se refere corresponde a sua cor de pele. Fanon (2008) chama de “esquema epidérmico” do sistema colonial, o arcabouço de discursos culturais, políticos e históricos de estigmatização do negro criados a partir da cor.

De acordo com a mentalidade de dominação colonialista, estigmatizar alguns sempre foi elemento crucial na definição do que é “normal”. A problemática exposta por Memmi (1977) na relação colonizador e colonizado é primordial para que possamos entender a questão da imposição da branquitude (a norma) e da desvalorização da negritude (o desvio). Segundo o autor, mistificado por um discurso imposto pelas constituições e pelo colonizador, o colonizado não sabe mais o que ele é. E diante da anulação do seu ser, freqüentemente busca a assimilação, ou seja, tenta trocar de pele, adotando aquela que lhe parece mais atrativa, a figura do colonizador. Através da repressão ou persuasão, o colonizado é forçado a renegar seus valores, as suas tradições culturais e a desejar, introjetar, invejar aqueles do colonizador. Segundo Munanga (1986), a crueldade do processo de colonização afigura-se pelo fato de que o negro é forçado a aderir ao cotidiano do colonizador, iniciando o processo de “embranquecimento”

Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através de mecanismos da socialização e da educação (MUNANGA, 2005, p.11). Assim, a escola está assentada sobre uma ideologia racial que faz da branca o “sujeito universal e essencial” e do sujeito branco um “predicado contingente e particular”, ao passo em que marginaliza o negro desenraizando-o por meio de ideologias como a do branqueamento e a da democracia racial (COSTA, 2003, p.139). Em decorrência da internalização destas ideologias, o negro constrói uma imagem negativa de si, uma “falsa identidade” baseada em falsos juízos de valor que o impedem de desenvolver um sentimento de pertencimento racial³⁷ e, paralelamente, construir uma identidade racial positiva. Em contrapartida, passa a viver uma vida em contradição: ser

³⁷Segundo Andrade (2006), o pertencimento racial se dá na relação com a identidade racial, sendo ele o sentimento de pertencimento étnico racial dos negros ao mundo africano. Como dito, a ausência deste sentimento impede a afirmação de uma identidade positiva entre os negros de modo que se reconheçam como sujeitos com potencial transformador na história, possibilitando o encorajamento para a luta por respeito e dignidade e a consideração das diferenças de maneira satisfatória.

ou não ser negro? Assumir sua negritude ou vestir a máscara branca?

Durante as entrevistas podemos perceber claramente a ambigüidade em que se encontram submetidos os alunos negros, entre negar ou assumir a sua negritude. Em um número significativo de falas, alunos negros que carregam a tez preta em seu tom mais retinto se autotransformaram como pardos e houve quatro deles que se autoidentificaram como brancos³⁸. A reação negativa de alunos negros pode ser justificada pelo fato de que no imaginário dos alunos negritude significa derrota e branquitude sucesso. Assim ser portador de pele negra é estar associado à condição de referências negativas de inferioridade enquanto ser de pele branca está associado a referências positivas. Portanto, o aluno negro tende a negar a sua negritude, tornando efetiva a ideologia do branqueamento. Como descreve Silva, A. C. (2005, p.23).

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Assim, o negro passa a projetar um ideal identificatório em contradição à realidade do seu corpo e de sua história étnica e pessoal. O desejo do embranquecimento é provocado pela vergonha de ser negro.

“Eu penso às vezes que seria muito melhor se eu tivesse a pele branca, o cabelo bom. Eu não iria ser ofendida e nem ter que passar vergonha.”

(Entrevista-aluna, preta).

Na fala dessa aluna, ser portador de tez branca é ter maiores facilidades em meio às interações sociais, enquanto ser negro é estar mais suscetível às dificuldades e a ser constantemente agredido. Fica nítido que a aluna sente vergonha em relação ao seu corpo negro. Costa (2003), explica que a desvalorização sistemática de seus atributos físicos e a vivência do preconceito racial fazem com que a pessoa negra estabeleça uma relação

³⁸ Segundo D’Adesky (2001) o ideal de branqueamento é um fator de classificação, sendo culturalmente significativo e ideologicamente manifesto na medida em que a identidade racial de origem entre os negros é marcada “pela hegemonia do padrão estético branco que dá origem a uma identificação individual conflitante e truncada quando o negro, subjugado pelo branco, introjeta sua imagem e vê a si mesmo do ponto de vista dele. Imerso na cultura do branco, ele é reduzido a interiorizar os valores culturais destes, inclusive sua preferência etnocêntrica pelas características caucasóides” (SANTOS, P. R., 1985 apud D’Adesky, 2001, p.136).

persecutória com o seu corpo. É quando *a ideologia da cor* transcende para a *ideologia do corpo*. Segundo o autor, a construção da identidade depende da relação que o sujeito estabelece com o seu corpo. Sendo assim, “[...] 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” (COSTA, 2003, p.141). Assim, a pessoa negra ao repudiar a cor, conseqüentemente, é levada a sentir angústia em relação ao seu próprio corpo por este se opor ao ideal branco desejado.

No ambiente escolar, sem reconhecer-se, o negro sofre um processo de autodegradação, tendo sua autoestima prejudicada. Entendemos que a autoestima corresponde ao desenvolvimento de atitudes positivas com relação a si próprio e ao grupo ao qual o individuo pertença. Romão (2001) ressalta que o nível da autoestima, está relacionado com a história de vida, individual ou coletiva. Portanto, autoestima *é um processo de autoavaliação* (PARÉ, 2000) formado em relação ao ambiente em que o individuo está inserido sendo formulado de acordo com o valor que outras pessoas lhe atribuem.

Neste aspecto, a baixa autoestima é aprendida. Na escola, ela é decorrente da percepção pelo aluno negro da invisibilidade de ser negro já que não encontra referências culturais com as quais se identificar. Ao contrário, ele tem como referência apenas os valores brancos.

A criança negra brasileira, devido ao condicionamento sócio-cultural de um ideal de beleza e padrões culturais europeus introjetados pela colonização portuguesa desenvolve a autoimagem e autoconceito distorcidos e baixa autoestima (PARÉ, 2000, p.110)

Desta forma, a difusão de imagens preconceituosas e as situações de constrangimento a que estão sujeitos influenciam a concepção que fazem de si mesmo, ou seja, influencia negativamente sua autoestima, dificulta que o individuo tenha um autoconceito positivo sobre si mesmo (Oliveira, R., 2001). Portanto, o processo de formação da autoestima está ligado ao processo de valorização ou não de suas referenciais étnicas e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de uma identidade positiva ou negativa no adolescente negro.

O universo social está composto por representações que negam o ser negro e a cor da sua pele determina a forma como é tratado socialmente e os discursos forjados para depreciá-lo remetem ao sujeito negro a percepção de ser diferente.

Pesquisadora: O que é ser negro para você?

Aluna: (silêncio) “Acho que é ser diferente, n/é?”

Pesquisadora: Como assim?

Aluna: “É ser diferente. Porque assim... se você é branco é assim... normal. Agora se é negro... você já nasce sabendo que algum dia se você é negro você vai sofrer preconceito. É ser diferente, para mim é ser diferente”.

Pesquisadora: Você se sente assim?

Aluna: “Não muito, mas eu me sinto, porque eu sei que algum dia eu posso sofrer preconceito ou não” (Entrevista-aluna, preta).

A normalidade do branco está presente explícita ou implicitamente na maioria da fala dos alunos. Neste caso, a adolescente negra apresenta a consciência da sua situação de vulnerabilidade, pois ela não configura o normal, ou seja, não está adequada aos padrões e valores tidos como normais na esfera social. Essa não adequação coloca o negro sob ameaça constante de discriminação, pois sua cor sinaliza características que remetem a um grupo racial cujos membros são designados por termos pejorativos como: ladrão, burro, escravo, entre outros. Parafraseando Albert Memmi (1977, p.67), a desvalorização do negro estende-se, assim, a tudo aquilo que ele toca, ou seja, a todos os aspectos estéticos, culturais, éticos que remetem a matrizes africanas. A esse respeito, Nascimento (2001, p.119) diz que “no imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às idéias de escravidão, trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, falta de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético”. Portanto torna-se difícil reconhecer-se como pertencente a um grupo comumente associado à violência, à feiúra à injustiça. Em contrapartida, é fácil fazer-se membro de um grupo sinônimo de humanidade, beleza, paz, bondade, justiça, portador de nobreza estética, pureza artística e moralidade. (GOMES, N. L., 2001, p.92). Desta forma, é possível interpretar que, no contexto escolar, quando a criança ou adolescente “diz que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial” (CAVALLEIRO, 2001, p.156).

O contexto social impõe ao negro que ele negue sua identidade enquanto no fundo ele sabe que tem descendência africana. Como consequência, há o sentimento de inferioridade concomitantemente à crise identitária. Para Fanon (2008), o sentimento de inferioridade e, portanto, esta crise de identidade, surge da negação dos valores humanos e culturais imposta pela colonização, sendo assim:

Se o negro se encontra submergido a esse ponto pelo desejo de ser branco, é por que ele vive numa sociedade que torna possível o seu complexo de inferioridade, numa sociedade que tira sua consistência da manutenção desse complexo, numa sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na exata medida em que essa sociedade lhe cria dificuldades, que ele se encontra colocado em uma situação neurótica (FANON, 2008, p.95).

Este sentimento de inferioridade leva o indivíduo a uma concepção negativa de seu pertencimento racial, a um sentimento de inexistência, pois para existir precisa ser branco, uma vez que tudo o que ele conhece faz parte do mundo do branco.

Retomando Memmi (1977), tudo o que o colonizado conhece faz parte do mundo do colonizador, as instituições, os padrões morais, sociais e políticos são estabelecidos a favor deste, suas experiências é que são validas e consideradas, porque, enfim, é ele, o branco colonizador, quem narra a história. A pessoa negra está exposta ao que Memmi (1977, p.94) chama de “amnésia cultural”, ou seja, está condenado a perder progressivamente a memória, pois a memória que lhe impõem não é a de seu povo. A história que lhe ensinam não é a sua, os livros lhe falam de um mundo que nada tem a ver com o seu, seus heróis, sábios e líderes populares são assassinados e subtraídos de sua história e, conseqüentemente, de sua memória. Temos aqui a manifestação do que Freire (2001) denomina "invasão cultural", uma ação antidialógica que serve à conquista.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem a sua expansão. Neste sentido, invasão cultural é sempre [...] uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 2001, p.149).

A invasão cultural constitui-se em uma ação antidialógica, pois impede que o sujeito invadido (oprimido) possa fazer uma leitura dialógica, ou seja, crítica da realidade, uma vez que ele, reconhecendo-se como portador de uma inferioridade intrínseca, aliena-se da sua cultura e humanidade na medida em que necessariamente vai reconhecendo a superioridade da cultura dos invasores (opressores).

A problemática exposta por Freire (2001) sobre invasão cultural manifesta-se na escola a partir do momento em que alunos negros são obrigados a rejeitar sua cultura para vivenciar a cultura branco-européia. Segundo Gomes, N. L. (2003b, p.171), identidades são definidas no âmbito da cultura e da história. Portanto, a identificação, ou seja, o reconhecer-se perante uma cultura, pressupõe “[...] responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. A cultura de um

povo é transmitida pelo processo educativo. Neste sentido, Gomes, N. L. (2003b, p.172) assinala que a escola se constitui em espaço específico de formação da identidade negra, sendo esta forjada em um processo contínuo construído por negros e negras durante sua trajetória escolar. A escola, na perspectiva da autora, pode, conforme o olhar que se lança sobre o negro e sua cultura no interior deste espaço educativo, valorizar identidades ou estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Muitas vezes o aluno negro percebe-se como um ser invisível em seu espaço de convivência, a escola, já que frequentemente se depara com, livros didáticos³⁹, cartazes, fotos que não expressam a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira. (ROMÃO, 2001 p.174; CAVALLEIRO, 2001, p.145).

Assim, quando o sujeito se vê em uma condição em que tem que assumir sua negritude, o faz com um enorme sofrimento ao passo que assumir sua negritude é assumir uma invisibilidade, ou seja, certa inexistência.

A fala do adolescente negro abaixo foi pronunciada com voz embargada e lágrimas nos olhos, evidenciando o sofrimento que é para o sujeito negro pensar sobre sua identidade. Este aluno se autotransformou como branco na pergunta de autotransformação.

Pesquisadora: O que é ser negro para você?

Entrevistado: “Negro para mim?... não sei... pessoa normal para mim... Negro para mim... não tem assim como explicar... você ser negro? Para mim eu acho legal, não tem essa ‘ah eu queria ser branco’... Não... Eu tenho orgulho de ser assim” (Entrevista-aluno, preto).

Segundo Fanon (2008, p.44), ao negro é imposto um desvio existencial, e este passa a evoluir como escravo do mito preto criado pelo colonizador. Assim, o negro é mistificado por um discurso ideológico que lhe impõe uma imagem de si mesmo que corresponde aos interesses da hegemonia branca e que a justifica.

A internalização da ideologia do branqueamento, como afirma Munanga (2007, p.11), “[...] pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção, o embranquecimento

³⁹ Segundo Guimarães (1999), a contestação das representações do negro no livro didático é uma das principais reivindicações do Movimento Negro Unificado/MNU. Constituído em 1978, o movimento exigia a “mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho”.

físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural”. Ao aceitar esta falsa imagem de si o negro passa por um processo de pseudomorfose, isto é, de aquisição de uma falsa identidade que não exprime nem representa o que ele verdadeiramente é.

A pressão de contradições externas e emergência das contradições internas, tanto objetivas quanto subjetivas podem, como bem mostra Franz Fanon (2008) e Costa (2003), causar danos incomensuráveis à estrutura psíquica dos indivíduos negros. Na medida em que os impactos dos atributos depreciativos são sentidos não só pelo corpo, mas também pela mente do negro. Para Costa (2003), a espoliação racista impõe ao negro a internalização de um ideal de Ego branco conflitante à realidade biológica do seu corpo. Neste sentido, o negro passa a sentir sua imagem corporal como uma “ferida”, pois seu pensamento é incapaz de formular enunciados de prazer com o seu corpo. Desta forma inicia-se um processo de combate do pensamento à realidade do seu corpo. É quando a “ferida” do corpo cede lugar à “ferida” do pensamento. Representativo do que está sendo discutido é a fala de um aluno negro que, na pergunta de autotaxação, identificou-se como branco.

Pesquisadora: O que é ser negro para você?

“Não sei. Não tenho como dizer porque eu não sou negro, sou moreno, assim... claro. Meu pai é branco e minha mãe é morena, então eu sei assim” (Entrevista-aluno, preto).

Segundo Costa (2003), o pensamento se dedica à regeneração da “ferida” do corpo, entregando-se a uma verdadeira garimpagem tentando colher na “ganga” do corpo negro o “ouro puro” dos traços brancos. Neste sentido, é possível perceber através dos depoimentos dos sujeitos entrevistados a tendência dos alunos em buscar categorias que possam distanciá-los da negritude. A categoria “moreno” é utilizada pelos alunos como forma de se por em uma zona flutuante de identificação, sem que tenham que se definir como branco ou negro. Enfim, manipulam-se as características raciais para tentar se distanciar o máximo possível do fenótipo negro. Abaixo, a resposta de dois alunos à pergunta se seus pais são negros.

“Não, meu pai é mais escuro que eu, moreno escuro, não tão escuro, n/é?... um moreno só mais um pouquinho mais escuro que eu. E minha mãe é uma morena quase branca, sabe?... Que a minha avó é branca, ela tem descendente de italiano... então minha mãe saiu praticamente quase branca, n/é?... ai eu sei desta cor” (Entrevista-aluna, preta).

“Ah são branquinhos” (Entrevista-aluno, pardo).

Santos, G. (2005, p.49) explica que o modelo de exclusão típico da sociedade brasileira proporcionou o crescimento do sentimento de desvalorização da cultura de matriz africana, de tal maneira que a pessoa com características mais próximas do tipo branco tende a ser mais valorizada, enquanto aquela cujas características a aproximam do tipo negro tende a ser desvalorizada e socialmente repelida. Em decorrência disso, o “indivíduo que preferencialmente aderir ao processo de miscigenação terá como recompensa social o apagamento da vivência do preconceito”. Este fato se explica pelo modo com que, historicamente, se desenvolveu no Brasil a crença de ser a miscigenação um processo pelo qual o negro poderia ser mais respeitado e teria maior possibilidade de ascender na escala social, sendo, conseqüentemente, incluído no grupo branco.

Segundo D’ Adesk (2001, p.173), o discurso sobre a miscigenação é fundamental à ideologia do branqueamento, pois através dele a ideologia se apresenta como um antirracismo assimilacionista que preconiza a mistura interracial. Segundo o autor, o ideal do branqueamento é constituído por um paradoxo, pois preconiza uma miscigenação que aparentemente aproxima e une os diferentes grupos, quando, na verdade, privilegia como modelo ideológico um grupo humano específico, o grupo branco, posto que leva o negro à denegação da sua própria identidade. Essa denegação induz o indivíduo negro a uma dupla negação: a negação por “indiferenciação racial” – negando suas características raciais o negro busca por meio da miscigenação se aproximar do tipo ideal branco e secundariamente do moreno mestiço; e a negação de “tipo cultural”, ou seja, por meio do branqueamento cultural, o negro é levado a desvalorizar sua herança histórica e cultural (D’ ADESKY, 2001, p.70).

Assim, segundo o autor, o ideal do branqueamento permite-nos entender melhor os mecanismos das relações raciais na sociedade brasileira, por ser um fator de alienação que contribui para mascarar o duplo sentido do racismo: o de negação da identidade de grupo e o de negação de uma humanidade em comum⁴⁰.

A alienação assim determinada apresenta-se como uma representação que recusa a diversidade da espécie humana, tanto em seus traços fenótipos quanto em suas manifestações culturais. Ela reduz aqueles que escolheram o caminho da uniformização e do despertencimento a

⁴⁰ Por não corresponder ao modelo normativo de síntese do humano, ou seja, ao tipo ideal branco, o negro é excluído da humanidade em comum.

condição de indivíduos desenraizados, preocupados em apagar as marcas da individuação que não correspondam ao critério de conformidade, maior e menor, com o tipo humano idealizado [o tipo ideal branco]. Nesse nível de inquietação, a alienação dá lugar ao tropismo da brancura, caracterizada pela indubitável evidência do desejo de esquecer as origens étnicas (D' ADESKY, 2001, p.174, grifo meu).

Desse modo, a mestiçagem no sentido do branqueamento cria dificuldades para a construção da identidade do afro-brasileiro. O aluno pardo tem dificuldade para construir sua identidade por estar submetido a uma ambigüidade de ser um branco-não-branco e um negro-não-negro (MUNANGA, 2009).

Pesquisadora: No Brasil existem pessoas de várias cores, qual é a sua?

Aluno: “Sei lá. É uma mistura, n/é... branco e negro, o mulato. Eu tomo muito sol, na verdade eu sou branco, mas sou queimado do sol... mulato”.

Pesquisadora: Na sua sala de aula tem mais alunos brancos ou alunos negros?

Aluno: “Eu acho que mais brancos. Eu acho”.

Pesquisadora: Você acha que pessoas assim da minha cor e da sua cor remete mais a origem européia ou africana?

Aluno: “Européia branca” (Entrevista-aluno, pardo).

No entanto, há certa tendência entre aqueles que se autoidentificaram pardos em negar a sua negritude e aproximar-se cada vez mais da branquitude. Esta negação influencia o modo como percebem a composição racial da escola. A fala do depoente acima evidencia este fato.

Os alunos pardos muitas vezes não têm a percepção de que também são vítimas de preconceito racial.

Pesquisadora: Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola?

Aluna: “Não. Ah me chamam de beijuda do cachimbo grosso, mas não é porque eu sou negra. Eu sou parda, sabe? Então não é pela minha cor. De casa só meu pai é mais escuro, meus irmãos são pardos... minha mãe é branca” (Entrevista-aluna, parda).

Esta aluna se identifica como parda e diz ser chamada de beijuda diariamente. No entanto, nota-se pela explicação da aluna que a mesma não percebe que a utilização do

apelido está diretamente vinculada a sua inscrição racial.

Na maioria das falas dos alunos, identificamos que o negro é sempre considerado e visto como um “outro”, um “eles” fora de “nós”.

“Os negros são sempre maltratados, tem pessoas que não gostam deles não. Acha que são todos 'ladrão', que vão roubar... A polícia mesmo são tudo racista... Tipo,⁴¹ acho que eles chegam mais em gente desta cor assim [olha para o próprio corpo]... preta. Assim... é mais é... elevado mais a eles porque sempre pensa que é bandido estas coisas assim...” (Entrevista-aluno, preto).

“A gente sabe que não pode xingar, falar estas coisas dos negros... que negro é isso é aquilo, mas não tem jeito aqui na escola todo mundo fala, na brincadeira, mas nem sempre é brincadeira, n/é?... a pessoa pode não gostar” (Entrevista-aluna, parda).

Esta definição do negro como “outro” está presente na maioria das falas, mesmo entre uma maioria negra. O aluno negro depoente acima, na pergunta de autotransclassificação, se autotransclassifica como branco, se referindo sempre ao negro como “eles”, mas quando se refere à cor negra volta seu olhar para o próprio corpo. A não valorização de si e insegurança interior, o faz procurar inibir ou falsear qualquer relação com o “outro”, um “outro” que transforma a cor da sua pele em um fardo o que o leva a combater sua própria imagem. Este fato afeta o autoconceito do negro sobre si mesmo, portanto afeta a sua identidade.

As formulações sobre identidade remetem à discussão da diferença e da alteridade, à medida que a construção da identidade se processa no confronto e na mistura de identidades nas relações raciais, como assinala Oliveira, E. (2003, p.83):

É a partir das diferenças que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece.

Segundo as concepções de Dussel (1993), alteridade significa compreender a si mesmo através da relação com o outro, sendo que o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. É importante ressaltar que todo processo identitário passa por uma

⁴¹ Entre os adolescentes “Tipo” é o mesmo que, “por exemplo”.

relação dialógica e de alteridade. Assim, a construção da identidade negra “[...] implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade” (GOMES, N. L., 2004, p.9).

A negação da alteridade permeia as relações e determinam um discurso repleto de negatividade do negro sobre si mesmo. Portanto, reconhecer a alteridade torna-se essencial para que o negro não seja tomado por indivíduos de outros grupos étnicos raciais e por ele mesmo como um “outro” distante.

No espaço escolar, a alteridade manifesta-se no reconhecimento e compreensão do “outro”, do “diferente”, através do encontro de símbolos e representações, o que, em muitos casos, tem feito da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. Deste modo, a concepção de alteridade abre caminho para um processo de conscientização⁴² da importância do respeito às diferenças sob perspectivas que considerem: a complexidade dos processos de construção de identidades e diferenças étnicas, o multiculturalismo, a pluralidade étnica característica da realidade brasileira, bem como o hibridismo e a ambivalência constituintes das identidades e relações interculturais - presentes no contexto escolar. Ao se pensar a realidade social como multicultural, não se pode deixar de fazer do multiculturalismo uma perspectiva de abordagem para a análise das relações raciais, ao passo que este, segundo produções teóricas contemporâneas (GONÇALVES E SILVA, 1998; CANEN, A., OLIVEIRA E FRANCO, 2000), possibilita a compreensão da formação de identidades sobre um prisma de debate com referência à inclusão de sujeitos sociais hierarquicamente excluídos e submetidos. Canen, A. (2001) entende o multiculturalismo como um conjunto de princípios e práticas voltados para a valorização da diversidade cultural e para o desafio de preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

Segundo Gonçalves e Silva (1998, p.33), “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões

⁴²Na medida em que alteridade pressupõe o diálogo com o outro, estimula o processo de conscientização. Para Freire conscientização se dá mediante o estabelecimento do diálogo entre os homens, que juntos buscam fazer a leitura do mundo para transformá-lo. Neste sentido a conscientização está baseada, na relação consciência-mundo, onde os homens pensando sobre a condição de existir e investigando seu próprio pensar constroem a própria existência. Portanto a conscientização segundo Freire (2001) é inserção crítica na história, que leva a liberdade autêntica que por sua vez “é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p.67).

culturais”. Estudos contemporâneos como o de MacLaren (1997) e o de Canen, A. e Moreira (2001), ao analisarem os discursos e práticas educativas, propõem alternativas aos currículos existentes a partir da abordagem multicultural. Essa abordagem considera a escola como um dos suportes da cultura, por isso inspira o olhar sobre a diversidade presente no contexto escolar.

O multiculturalismo não pode ser tomado como um mero reconhecimento das diferenças culturais, mas como um princípio ético, um instrumento de luta política, que orienta a ação de diversas culturas existentes. (SISS, 2003). Portanto, o multiculturalismo é necessário para a luta pelo reconhecimento identitário de grupos culturalmente dominados e excluídos. Segundo Canen, A. (2006), o multiculturalismo traz uma nova perspectiva para a construção de identidade negra visto que ela é deturpada do ponto de vista histórico, econômico, social e cultural. Nesta perspectiva, a escola deve compreender sua função como organização multicultural⁴³ na construção de identidades sociais, portanto construção/reconstrução das identidades culturais, dentre as quais se encontra a identidade negra.

Entendemos identidade negra como algo politicamente construído, ou seja, nos baseamos na explicação de Munanga (2003), segundo o qual a identidade negra deve ser pensada como identidade política, formada na pluralidade de processos de identidade cultural entre “negros, brancos ou amarelos”, todos considerados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. Assim descreve Souza, N. S. (1983, p.77) a afirmação de uma identidade negra positiva:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento 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.

Nesta perspectiva, nota-se que a reconstrução do “ser negro,” passa pela construção política e sócio-cultural de identidade. Nascimento (2001, p.131) ressalta que a construção da identidade negra só será possível a partir de referenciais capazes de sustentar identificações dos afro-brasileiros à matriz africana. Assim, entendemos que, segundo a autora, a construção de uma identidade positiva entre os afro-brasileiros passaria por um processo de valorização

⁴³ Segundo Canen e Canen (2005), organizações multiculturais são aquelas contempladas por diferentes níveis de diversidades culturais.

da cultura negra.

Gomes, N. L. (2003a) ressalta que não existe no Brasil uma cópia ou reprodução literal da cultura de matriz africana, mas sua recriação a partir da construção histórica e social do negro da diáspora. Neste sentido:

Cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, N. L., 2003a, p.77).

Esta definição não retira a especificidade⁴⁴ da cultura de matriz africana, mas também não a toma como realização autônoma e separada, como se as culturas fossem entes irreduzíveis em si, mas considera a interação entre elas. No nosso entender, não considerar a interação entre as culturas é o mesmo que compreender os traços culturais como se estes fossem estáticos, sem levar em conta sua dinamicidade constante, o que seria igual a dizer que a identidade dos sujeitos (sendo formadas e reelaboradas face à cultura) também constitui-se como algo estático, fadado à mesmice. Tal fato implica em desconsiderar totalmente a ação do homem sobre a cultura, portanto sua práxis frente à transformação do mundo que o rodeia.

Como nos alerta Santos, B. S. (1994), a identidade é algo que está em curso, em meio ao processo de permanência/unicidade e transformação/multiplicidade⁴⁵. Deste modo ela não pode permanecer, mas deve se reelaborar para transformar. Sendo assim, na luta pela afirmação de sua identidade, os grupos sociais não devem permanecer iguais, pois:

[...] o permanecer igual a si pode cristalizar-se na luta pelo poder, tornando se política identitária - excludente e discriminatória. Em contrapartida ela não pode se aliar a multiplicidade, para pressupor a convivência com a diversidade ou o estranho pode gerar o abandono da referencia identitária e

⁴⁴ Ao atentarmos para as especificidades da cultura de matriz africana, caímos em outra questão: como reivindicar uma especificidade, mediante a mistura de tantas outras culturas na sociedade brasileira? Antropólogos como Ortiz (1994), argumentam que a cultura africana não é mais restrita e específica dos negros, mas de todos os brasileiros. No entanto, Gomes N. L. (2003a, p. 78) ressalta que: “Embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como ‘negra’, o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Não se trata de cairmos no racismo biológico, nem de afirmarmos que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos. E isso não tem nada de natural”.

⁴⁵ Para Santos, B. S. (1994), identidade pressupõe dialética entre identidade/alteridade, o uno (eu, pessoal) e o múltiplo (o outro, o coletivo, a diversidade).

de unidade, caindo no caleidoscópio enlouquecer da mudança desenfreada e do relativismo que nada qualifica. (SAWAIA, 1999, p.119)

Segundo Gomes, N. L. (2003^a), quando a escola desconsidera os aspectos da cultura negra ela tende a essencializar esta cultura, submetendo-a a um processo de folclorização⁴⁶. Sobre este aspecto, a autora diz que “[...] a cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação” (GOMES, N. L., 2003^a, p.79).

Desta forma, pode-se inferir que a cultura de matriz africana é recriada a partir de troca de simbolizações e significados com outras culturas, posto que a cultura relaciona-se diretamente com a produção e a troca de significados entre os membros de uma sociedade ou de um grupo. Por conseguinte, como nos alerta Gomes, N. L. (2006), no âmbito educativo os alunos não podem ser compreendidos apenas como meros sujeitos de aprendizagens, mas como produtos e produtores de cultura. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 1989, p.61).

Na perspectiva de Geertz (1989), os indivíduos moldam a cultura ao mesmo tempo em que são moldados por ela. Em suas relações, os indivíduos constroem historicamente símbolos, ou seja, representações que regulam estas relações. O autor entende cultura como uma “teia de significados” que o homem teceu. Estes significados passam a compor o universo simbólico dos homens, ou seja, a cultura configura um mundo simbólico que possibilita a vida em sociedade, na medida em que é através de tais significados que o homem interpreta, nomeia e organiza sua experiência no mundo social. Segundo Silva, P. B. G. (1993, apud GOMES, N. L., 2006, p.86, grifo meu):

O papel da cultura é o de *codificar* o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo.

Assim, a cultura enquanto codificadora se apresenta como “um mapa que delimita a forma como se lê se sente e se experiencia o mundo da vida [...]” (TEIXEIRA, 2006, p.183).

⁴⁶ A folclorização da cultura negra na escola ocorre quando se apresenta as culturas africanas como primitivas e inferiores se comparado à cultura européia.

Segundo Gomes, N. L. (2003a, p.75), devido à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social, a cultura deve ser interpretada como produtora de padrões culturais universais e particulares.

Mas se as representações, as classificações, a reciprocidade e tantos outros aspectos da cultura podem ser considerados como grandes semelhanças, ou seja, os universais que nos identificam como humanos e sujeitos culturais, não podemos nos esquecer das particularidades (GOMES, N. L., 2003a, p.76)

Para reiterar sua afirmação, Gomes N. L. (2003a), cita uma passagem de Geertz (1989), em *A interpretação das culturas*: “[...] pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano” (GEERTZ, 1989, apud GOMES, N. L., 2003a, p.76). E conclui: “Sendo assim, o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças⁴⁷”.

A escola, ao desconsiderar a cultura de matriz africana, desconsidera as particularidades, ou seja, a diversidade cultural presente em seu meio. Por conseguinte, desconsidera as diferenças. Nesta acepção, como observa Candau (2003, p.64), ocorre um distanciamento entre a cultura escolar (parâmetros de homogeneização, rotinização, normatização), e a cultura dos sujeitos que compõem o universo escolar. A escola, ao se apresentar como monocultural, não se abre às novas realidades sócio-culturais trazidas pelos alunos. Neste sentido, a escola passa a significar cada vez mais uma instituição que não visa fundamentalmente transmitir a cultura⁴⁸, mas modificar a cultura dos diversos “atores” presentes em seu interior, pela padronização e homogeneização das múltiplas vertentes culturais. Por conseguinte a escola dificulta o processo de construção da identidade em face de alteridade dos sujeitos nela inseridos.

Identidade como a cultura não “é”, mas faz-se e desfaz-se constantemente (SANCHIS, 2006, p.33), em sua dupla dimensão de reconhecer-se e ser reconhecido. Assim,

⁴⁷ Ao nosso entender, diferenças assim como a identidade também são dinâmicas e reelaboradas, uma vez que os sujeitos estabelecem suas diferenças em face de cultura.

⁴⁸ Segundo Forquin (1993, p.13-14) cultura e educação estão entrelaçadas e são indissociáveis, visto que a justificativa fundamental para o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável (...). Neste sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela.

identidade sempre pressupõe alteridade. Sposito (2006, p.99) descreve o movimento que constitui a construção da identidade:

Trata-se de perceber semelhante aos outros (ser reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo. Esta diferença, paradoxalmente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor uma certa igualdade e uma certa reciprocidade.

Segundo Gusmão (1997, p.6) a alteridade somente será possível num processo inverso ao da homogeneização proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas, na medida em que sua negação, no contexto escolar, relaciona-se à degradação da autoestima e da identidade dos sujeitos que se encontram emocionalmente inseridos no processo de aprendizagem. Para Romão (2001), a escola pode reverter o processo de negação da alteridade através do seu reconhecimento como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico.

3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA.

3.1 A fala dos professores sobre as relações raciais entre os alunos.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho na ação-reflexão”*

(Paulo Freire, 2001)

Depois de analisadas as percepções dos alunos, passaremos a analisar a percepções dos professores para maior compreensão sobre as relações raciais no cotidiano escolar.

Na intenção de conhecer a percepção dos entrevistados em relação ao assunto, foram elaboradas algumas questões norteadoras: O professor percebe preconceito ou discriminação racial entre os alunos? Qual a atitude do professor frente a situações de preconceito racial no cotidiano escolar? Qual a percepção do professor sobre a lei 10.369/03?

Os professores parecem não perceber que a discriminação atinge a maioria dos alunos negros no ambiente escolar. As falas dos entrevistados tendem a ser ambivalentes, pois são cercadas de cuidado em ser politicamente correto ou, por vezes, da pretensão de não se comprometer em afirmar ou negar a existência do preconceito racial no ambiente escolar. Inicialmente, a tendência é negar a ocorrência de comportamentos e atitudes de cunho racista, afirmando que não é possível haver discriminação racial entre alunos pertencentes a uma mesma classe social e com características físicas semelhantes. Logo no primeiro encontro com os professores este fato ficou muito evidente:

“Olha não sei como vai ser seu trabalho porque aqui não tem racismo entre os alunos. Eles são todos pobres e são muito parecidos. É muita mistura... Eu acho que o problema aqui é mais de pobreza, eles são discriminados porque são pobres. Você deveria estar vendo isso”
(anotação/diário de campo-professora, branca)

“A maioria [dos alunos] é descendente de... negro, é tudo muito misturado

tem brincadeiras mais eu não vejo como preconceito racial. Não é racismo” (Entrevista-professora, branca).

“Aqui no bairro você não vê muito loiro. Aqui a coisa mais difícil é você ver um loiro do cabelo claro. Aqui a maioria mesmo é tudo igual. Eu acho que aqui não dá... Pode ser que aqui nos não sentimos muito [a presença do preconceito e discriminação racial] por causa disso, pode ser que na escola central ocorra mais isso” (Entrevista-professor, pardo).

A alegação da existência de uma maioria negra entre os alunos é comumente utilizada pelos professores para justificar a ausência de preconceito, discriminação e conflitos de motivação racial entre os adolescentes, assim como a não intervenção em sala de aula mediante as agressões verbais motivadas racialmente entre os mesmos.

Sabe-se que o racismo enquanto ideologia permeia todas as camadas sociais, portanto, faz parte da vida de todos os indivíduos, independente de pertencerem ou não a determinado grupo racial. É pueril, portanto, utilizar o argumento de a maioria dos alunos ser negra para analisar as relações raciais entre os alunos. Sabe-se que o Brasil é um país composto majoritariamente por uma maioria negra e que este fato não elimina atitudes e práticas racistas de nossas relações raciais.

Nota-se que os professores comumente recorrem ao discurso da mestiçagem para justificar a ausência de preconceito e discriminação racial entre os alunos:

“Aqui tem muita mistura, não tem como a gente observar isso daí [preconceito e discriminação]. Não tem mais aquele negro puro mesmo... Tem mais são poucos” (Grupo focal-professora, branca).

Como observa Silvério (2003, p.70) os indivíduos não se atentam para o fato de que:

[...] à eficácia simbólica e societária do discurso da mestiçagem tem correspondido uma estratificação social sem precedentes, em que os pretos e pardos encontram-se no limbo da sociedade, que dificilmente pode ser explicada ou atribuída unicamente à dimensão econômica.

Segundo o autor a mestiçagem realmente existente em função da mistura étnico-racial mostra-se adequada à ideologia da democracia racial, na medida, em que confere ao negro

uma invisibilidade social. Para Silvério (2003), a invisibilidade do negro, é decorrente de uma representação social que o "apaga", e que, por conseguinte coloca a todos nós brasileiros a mercê de um paradoxo:

[...] ou não reconhecemos os negros identificando a todos nós como pardos ou morenos, ou quando os reconhecemos, atribuímos aos próprios negros a sua condição de um outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno. Logo, a ausência de negros na mídia, nas representações governamentais e nas universidades é de inteira responsabilidade dos próprios negros (SILVÉRIO, 2003, p.70).

Portanto, o discurso da mestiçagem é um dos mecanismos do racismo, pois através dele é que se pode negar e, ao mesmo, tempo afirmar a discriminação, posto que se costuma dizer que somos um país pardo, permitindo a manifestação pública dos malefícios da discriminação racial e do racismo (para vítimas e praticantes) (SILVÉRIO, 2003, p.70)

Historicamente se formou na sociedade brasileira uma escala hierárquica de valores balizados nas diferentes concepções sobre o que é ser/estar negro e do que é ser/estar branco (Fonseca, 2009, p.84). Estes dois padrões de valores se interpenetram, sendo que o branco usufrui da primazia na hierarquia racial, e o negro, a margem. Assim, surgem outras terminologias pautadas em características fenotípicas (pardo, moreno, mulato, jambo) através das quais os indivíduos buscam distanciar-se de suas origens africanas, disfarçando seus traços negróides para se aproximar do tipo-ideal branco. Diante deste parâmetro, o mestiço busca se autoclassificar mediante as terminologias acima e por vezes se sente numa posição hierárquica superior a outros cujas características fenotípicas remetem maior proximidade a origem negra. O depoimento que se segue evidencia este fato na escola:

“Eu vejo entre os alunos assim... às vezes eles... eles ficam... por exemplo, um chama de “macaco” tem estas coisas, acontece, n/é? Você já deu aula e sabe como é, n/é? E aí o que esta chamando, ele pode até não ser de uma tonalidade tão negro quanto o outro, mas ele é negro. Ele às vezes se classifica como jambo, ele acha que não é negro, n/é?... Então, ele se sente no direito de ofender o outro”(Entrevista- professor, pardo).

Como assinala Goffman (1978, p.117) “o indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus 'pares' conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tornar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que eles

as atitudes que os ‘normais’ tomam em relação a ele”.

A idéia de cordialidade é muito forte no contexto escolar e, muitas vezes, é utilizada para justificar a ausência de conflitos raciais entre os alunos, como ilustrado pelo depoimento abaixo:

*“Eu acho que aqui... eu até estava comentando, n/é?... eles [os alunos] são normais, **são amigos**. Eles não têm assim preconceito, por conta deles serem assim carentes, n/é... Eu acho que eles não têm esta dificuldade assim de... como eu digo para você?... Não tem esta dificuldade de se entrosar um com o outro”* (Entrevista-professora, branca).

Segundo o argumento desta professora, a cordialidade existente devido à presença da afetividade entre os alunos em suas relações de amizade atrelada ao compartilhamento de uma situação de carência no sentido de pobreza impossibilita a existência de discriminação racial entre os mesmos.

Diferentes argumentos são utilizados para naturalizar as agressões verbais motivadas racialmente entre alunos. Houve dentre os relatos obtidos durante a pesquisa, inclusive, a alegação de que as atitudes preconceituosas seriam comportamentos comuns ao período etário da adolescência, como se fizesse parte do processo de socialização entre os alunos. Esse argumento está presente na seguinte resposta de um professor ao ser questionado sobre se percebia ou não preconceito e discriminação racial entre os alunos:

*“Às vezes isso [a discriminação racial] é uma coisa da questão até bullying⁴⁹, n/é?... que falam... que é uma questão de personalidade, n/é... Às vezes tem aquele aluno que é mais retraído, então o pessoal cai em cima dele, e pega nisso, n/é?... **coisa de adolescente** que gosta de se autoafirmar diminuindo o outro. [...] E é o que acontece, n/é?...que é aquela história n/é?...quando alguém falha em uma atividade, n/é?... então já pega naquele ponto fraco daquela pessoa. E às vezes é isso, n/é?...Às vezes um porque é gordinho, às vezes outro porque o cabelo é de tal*

⁴⁹Sobre Bullying ler, BEAUDOIN, M. N; TAYLOR, M. Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

forma. Então... é o que eles fazem para... vamos dizer assim... para depreciar o outro, n/é? Às vezes até para tirar a atenção de alguma...assim, coisa que eles têm medo de falar deles...Eu já percebi isso também...não só na questão assim...da cor, de raça, n/é?...mas tem medo de ser o gordinho, ser não sei o que...Ele sempre tenta chegar no outro e tirar sarro para não voltar o foco para ele, n/é?” (Entrevista- professor, pardo).

Em sua elaboração o professor apresenta situações de agressões de motivação racial em um círculo de normalidade, como se fizesse parte de um conjunto de termos pejorativos utilizados corriqueiramente entre os alunos. Assim, as atitudes preconceituosas em relação aos alunos negros são vista de maneira naturalizada, dando a impressão de que não é possível afirmar serem eles as principais vítimas de xingamento e apelidos na escola. Desta forma minimizam-se as conseqüências e a especificidade destas práticas de caráter racista na vida escolar dos alunos, sejam eles negros ou brancos.

É importante ressaltar que todos os professores entrevistados negaram perceber conflitos de motivação racial entre os alunos. Observamos certa tendência entre eles a apontar como conflito apenas comportamento agressivo que leva a violência física. Por conseguinte, a reprodução do preconceito através de xingamentos, apelidos que não deflagram a violência física não são vistas pelos professores como conflitos e, portanto como um fator que colabora para a consolidação de relações hierarquizadas entre os alunos. É relevante lembrar que nas entrevistas com os alunos, os dados são esclarecedores quanto à existência de conflitos em muitos aspectos do relacionamento entre eles, indicando, inclusive, a ocorrência de agressões físicas decorrentes de apelidos e xingamentos relacionados à inscrição racial dos alunos negros.

É presumível que a atitude dos professores ao negar a discriminação racial entre alunos, assim como a ocorrência de conflitos de motivação racial, relaciona-se à operacionalização do “mito da democracia racial”. Assim, afirmar a existência de conflitos de motivação racial é ir contra a ideologia deste mito, que se funda na idéia da harmonia racial, ou seja, na inexistência de conflitos raciais na sociedade brasileira. Por outro lado, esta alegação negativa pode estar associada a um mecanismo de autodefesa utilizado pelos sujeitos a fim de se protegerem da avaliação de seu comportamento e atitudes por parte da pesquisadora, ou talvez por não considerarem relevante a questão racial no entendimento das relações entre os sujeitos que compõem o universo escolar.

A fala a seguir sintetiza os apontamentos acima apresentados:

Pesquisadora: Você percebe algum preconceito ou discriminação racial na escola?

Entrevistado: “Ah, percebo, assim... Mas é muito sutil, n/é? Por exemplo, quando eu sugeri uma vez trabalhar com a questão do racismo, uma menina que é de origem... de etnia negra, assim, visualmente falando, porque muitos deles são e nem se consideram, n/é? Mas ela falou ‘ah, que legal, porque isso acontece comigo’, deu a entender que ela realmente tinha uma... tinha sofrido ou tinha passado por situações assim, n/é? E a gente percebe, a gente ouve os apelidos, tipo, neguinho, n/é?... negão, estas coisas assim... que muitas vezes é sutil, mas você percebe que está se referindo realmente a etnia da pessoa... então, é assim, mas é mais sutil eu acho”.

Pesquisadora: Há conflitos entre eles por conta disso aqui na escola?

Entrevistado: “Olha, aqui eu nunca percebi isso não... já vi isso uma vez numa escola, da menina se sentir ofendida porque o colega tinha chamado de negra, n/é? Mas aqui mesmo na escola... eu nunca ouvi não... Não... não me recordo de ter ouvido ofensas deste tipo não, só na sutileza, como eu falei para você, mas nunca chegou a criar um conflito por causa disso, não” (Entrevista- professor, pardo).

Como se pode perceber, o relato do professor evidencia que ele reconhece o preconceito, contido (implícito) nos apelidos. No entanto, tem-se a impressão de que a sutileza é tida por ele como uma característica que torna as práticas racistas mais amenas. É a ação de um racismo gentil, como se ele fosse menos nocivo, pois por ser mascarado não se constitui em uma forma de violência tão intensa como atitudes explícitas.

Segundo D’Adesky (2000, p.174), os brasileiros podem até não negar a existência do preconceito racial, mas a sociedade, em geral, rejeita o racismo explícito, por contrariar o sentimento nacional de harmonia racial e a operacionalização do mito racial que age de forma a camuflar os conflitos raciais criando dificuldade para a percepção do fenômeno do racismo.

Observa-se ainda, que muitas vezes os docentes fazem da sutileza uma desculpa para não agir, como se a sutileza retirasse do racismo sua violência. Assim, atribuem à sutileza a

culpa pela omissão na mediação de conflitos de motivação racial entre alunos. Este fato fica muito evidente em uma discussão entre professores durante um grupo focal:

Paulo: “*Eu acho assim, como eu comentei da outra geral [entrevista individual] tem coisa sutil, n/é?... , mas que é, n/é?*” (pardo).

Ilda: “*Mas a gente não sabe se é brincadeira [apelidos e xingamentos que aludem à inscrição racial do aluno negro] ou se eles estão falando sério. Então não dá para a gente distinguir, n/é?... o que é certo o que é errado aí. Eles brincam, n/é?... , mas...*”(branca).

Paulo: “*Mas assim, vamos dizer assim não tem um preconceito claro assim de afastar uma pessoa... Até porque aqui também tem muitos que são descendentes de...*” (silêncio).

Ilda: “*E descendentes de...*” (silêncio).

Paulo: “*Mas assim, vamos dizer assim... sei lá tem algumas atitudes que às vezes eu acho que é...*”

João: “*Não chega a ser mesmo conflito..., mas a discriminação é através de brincadeira não em forma de discussão... disfarçadamente acontece*” (preto).

Ilda: “*Mas ao mesmo tempo a gente fica em dúvida, porque como eles brincam muito você não sabe se é mesmo racismo se não é... O ano passado aconteceu um caso, que o Leonardo chamava a Jaqueline lá de... de negra não sei o que lá... Mas aí ela se sentiu ofendida, mas eu não sei se da parte dele se era realmente. Ele falava que era brincadeira. Mas não tem como a gente saber se... como o João falou se era um conflito se eles entendem o que é isso a gente não sabe*”.

João: “*Na sétima C?*”

Ilda: “É”

João: “Até porque ele é afro... então é brincadeira, mas acontece disfarçadamente [o preconceito racial]”.

O depoimento da professora Ilda traz um elemento recorrente na fala dos professores, ou seja, a ambigüidade de reconhecer apelidos ofensivos como brincadeiras. A fala da depoente nos leva a impressão de que apelidos depreciativos em relação aos alunos negros e brincadeiras só podem ser reconhecidos como realmente ofensivos se verdadeiramente puder se confirmar à intenção daquele que proferiu o xingamento em ofender ou não o receptor. Não há, portanto, por parte da professora, nenhuma crítica em relação à utilização do pertencimento racial como xingamento entre os adolescentes bem como não se reflete sobre a extensão desse tipo de tratamento a outras instâncias da vida dos alunos negros.

O discurso sobre a dificuldade em reconhecer se os apelidos e xingamentos são de “brincadeira” ou não parece ser mais uma estratégia para ocultar a responsabilidade do educador na mediação de conflitos de motivação racial entre alunos.

Assim, a brincadeira é muitas vezes utilizada para justificar a ausência de conflito de motivação racial entre os alunos.

“Às vezes eu acho assim que eles falam, mas não assim por preconceito... assim, por brincadeira mesmo. Porque eles gostam muito de brincar um com o outro. Mas assim de preconceito de levar a fundo, eu acho que não. Porque nesta escola eles são muito assim... amigos e eles gostam muito de brincar um com o outro. Então eu acho que nesta parte de preconceito eles brincam. Eles falam ‘você é preto você não pode fazer isso’..., mas depois logo falam ‘é brincadeira’” (Grupo focal-professora, branca).

Somente dois dos sete professores entrevistados admitiram as “brincadeiras” como forma de disseminar o preconceito entre os alunos.

“Existem alunos, hoje em dia aqui na escola que chama o outro de macaco... ‘ô preta’, uma aluna vira para outra e fala assim ‘ô professor eu posso falar com aquela preta, lá trás?’. Ai determinada aluna, até não gostou desta expressão e reclamou para mim, de tal aluna branca ter chamado de ‘a preta’. E diariamente acontecem expressões racistas

semelhante a essa. Em uma classe e outra um chamar o outro de macaco... diariamente acontece” (Entrevista-professor, preto).

Ao serem indagados sobre as situações de conflito no âmbito escolar os professores comumente enveredam para a culpabilização da família.

“Eu acho que o ambiente [familiar], a gente não está lá, mas eu acho que o ambiente deve ser meio conturbado, né?... pelo que eles trazem aqui, né? Porque normalmente representa o que eles têm de exemplo, né?... alguns são de casa e outros da rua. Então eu imagino que deve ser um ambiente bastante conturbado. E o tempo maior durante o dia, teoricamente, porque às vezes eles nem ficam em casa, mas teoricamente é com a família, né?... mais do que com a gente. Ainda mais quando chega ao ensino fundamental II que aí vai trocando os professores cada aula, fica menos tempo ainda. Então assim não sei se é a questão de ter mais responsabilidade ou menos, né? Eu acho que é assim quando eles já vêm para escola eles já vêm com muita coisa já definida. E às vezes é difícil a gente mexer, né? A gente pode até... a gente até tenta, não só disso mais de tudo, até do linguajar deles da postura. A gente vai fazendo algumas coisas, mas tem coisas que é difícil eles perderem. Eu acho que a escola pode até orientar, mas o problema é que muitos já vêm com isso de casa, né? Então eu acho que assim, já tem essa cultura assim infelizmente, né?... é claro que a gente tem que fazer alguma coisa para concertar para mudar, mas o problema é que já vem enraizado algumas coisas. Por isso que a gente fala que quando ele faz uma brincadeira deste tipo é que o pai às vezes faz com outra pessoa, ou que viu uma pessoa que mora junto fazer. Ele acha normal ele não acha que tem nada a ver assim... Então o problema para a gente tirar isso dele é que ele não tem essa visão já de casa” (Grupo focal-professor, pardo).

“E você percebe o pai que é presente e o pai que não é presente. A diferença é bem nítida na criança” (Grupo focal-professora, branca).

“É, eles têm a carência afetiva e a carência econômica” (Grupo focal-professor, preto).

Assim, para os professores os conflitos presentes no cotidiano escolar e as discriminações que permeiam as relações entre alunos estão relacionados a problemas familiares, pela falta de estrutura familiar, falta de acompanhamento pelos pais da vida escolar do filho, enfim pela carência dos alunos não somente em relação a questões familiares, mas também devido a questões sociais. Em outros momentos, passam a analisar os conflitos entre alunos como decorrentes de problemas da comunidade, desvinculando a escola desse contexto social.

“Eu acho que eles vivem em uma comunidade que é assim... às vezes eles trazem esta questão da violência e tudo... porque é uma questão que eles convivem. Às vezes eles falam de uma maneira agressiva, mas é pela maneira que eles vivem todo dia, n/é?... assim, uma maneira ríspida de falar, agressiva... de falar palavrão, ofensas” (Grupo focal-professora, branca).

“Eles são pobres de tudo, n/é? A carência é muito mais da condição que eles chegaram aqui no bairro do que da carência propriamente assim de ser carente, n/é? Eles já trouxeram esta carência de outras cidades que eles vieram. Ai a questão do palavrão, de xingamento, já é uma resposta a esse tipo de discriminação que eles sofrem, n/é? Carência e pobreza estas são as duas palavras que definem o nosso bairro, n/é? Um bairro pobre e carente como todos vocês falaram em todos os sentidos” (Grupo focal-professor, pardo).

Observa-se que na fala dos educadores os problemas externos invadem e determinam a relação de convivência entre os alunos vitimizando a escola, que, frágil e impotente, pouco pode fazer para reverter esta condição. É importante reconhecer que esses fatores citados pelos professores inegavelmente influenciam no surgimento de conflitos entre os adolescentes. No entanto, percebe-se que o critério racial não é tido ou percebido por eles como um dos propulsores desses conflitos. Por esta razão, podemos depreender que os professores ignoram as diferenças raciais presentes no ambiente escolar. Não dando relevância à questão racial, acabam por contribuir para a manutenção de práticas racista na escola. Em contrapartida, quando há o reconhecimento da problemática racial sua relevância é posta em último lugar:

“A questão da discriminação racial ela está em baixo de outras questões que são principalmente econômicas. A questão, por exemplo, das pessoas que moram aqui vêm de um monte de lugares diferentes, n/é? E cada um já traz a sua herança de discriminação de carência. Ai junta tudo aqui no nosso bairro. Então aqui a gente tem uma... Tem o problema da discriminação racial? Aqui tem sim, mas tem muito mais a questão da carência dessa herança que eles já trouxeram de outros lugares” (Grupo focal-professor, pardo).

O entrevistado reconhece a problemática da diversidade relacionada às diferentes origens geográficas dos alunos, mas não problematiza a questão da diversidade racial. Em sua fala, a discriminação racial é reconhecida como fruto da desigualdade socioeconômica.

O processo de compreensão da realidade das relações raciais na sociedade está fortemente influenciado pelo “mito da democracia racial”. Desta forma, mesmo os sujeitos estando diante de um aspecto real que lhe permite problematizar a questão racial não o fazem ou têm dificuldade para fazê-lo.

Nesta perspectiva é plausível ressaltar que mesmo os professores reconhecendo que o bairro em questão tem uma composição racial de maioria afro-brasileira que vive em situação de exclusão social não problematizam esta questão, como se ela fosse apenas uma mera coincidência.

“Eu que estou vindo de outra cidade, aqui eu percebi uma coisa interessante. Aqui em São Carlos você percebe uma coisa interessante, n/é? Se você for ao centro da cidade, você vê poucos negros, se você for em outros bairros você vê poucos negros. Agora você vê que estão todos aqui... Assim, eu não sei como foi a origem da cidade Aracy, mas às vezes fica uma coisa como nos EUA, os guetos, n/é? De alguma forma é criada uma maneira de descendentes de nordestinos ou os negros colocar eles em um local e ai você dificulta o acesso para muitas coisas... Um exemplo, aqui não tem nenhum ônibus para a federal [Universidade Federal de São Carlos]. E o aluno daqui que passar no vestibular, faz como? Então eu acho que a questão social pega mais do que qualquer porcentagem... se tem mais brancos ou mais negros...” (Grupo focal-professor, pardo).

Salientamos que em nenhum momento os professores se questionam sobre a composição sociorracial da escola em análise ou de outras escolas públicas brasileiras.

A ênfase na discriminação de classe em oposição à discriminação racial é constantemente reiterada no discurso dos professores. Da mesma forma que no geral da sociedade tende a minimizar o lugar próprio da raça, utilizando o construto "classe" para negar que preconceitos e discriminação devem-se ao racismo.

“A discriminação que eu acho que é maior é a questão econômica, n/é? Assim, a discriminação social é a pior que tem, n/é? Por exemplo, aqui o aluno que é negro e o aluno que são até loiros sofrem o mesmo preconceito por ser do Cidade Aracy, por não ter uma condição financeira, por não ter uma escola como a do centro... Então eu acho que aí entra em uma discussão maior, n/é?” (Grupo focal-professor, pardo).

No trecho citado acima, o depoente, procurando afirmar sua posição de que a discriminação social, ou seja, de classe seria mais relevante para justificar as desigualdades sociais, descreve o contexto de exclusão social da comunidade a que os alunos pertencem. Seguindo o raciocínio do professor, a identidade de classe se sobrepõe à identidade racial. Portanto, negros e brancos pertencentes a uma mesma condição social enfrentariam as mesmas dificuldades impostas pelo preconceito de classe social.

Segundo Munanga (1986, p.52), ideologia racial opera para além das determinações de classe, sendo que o que se configura é uma dupla desvalorização do segmento negro, a socioeconômica, por ser pobre, e a racial, por ser negro, ao passo que o branco, como assinala Bento (2007a, p.27), mesmo em situação de pobreza tem o privilégio simbólico da branquitude, o que não é pouca coisa dada, fato desconsiderado pelos professores.

Pautando a análise sobre a interpretação de Bento (2007a, p.30), entendemos que esta mentalidade consensual (de que o preconceito de classe se sobrepõe ao preconceito de cor/raça) entre os professores é um dos indícios da inculcação (influência) da ideologia racial brasileira, onde o silêncio e a distorção sobre o lugar ocupado pelo o segmento branco da população funcionam como mecanismo de autopreservação da condição de privilégio deste grupo, sendo, assim, um dos principais sintomas da branquitude. O argumento abaixo sintetiza esta questão:

“É claro que mesmo o negro rico ele vai sofrer preconceito racial, mas

não há muitos negros ricos então acho que... o justo é que... a gente tem que pensar na pobreza mesmo, dos negros e dos brancos também” (Grupo focal-professora, branca).

Mesmo reconhecendo que a ascensão social do negro pode não livra-lo da discriminação racial, o depoente acha irrelevante pensar neste fator. O depoimento sugere que a justiça seria não pensarmos na dupla estigmatização do negro, a pobreza e a discriminação racial, mas na estigmatização do branco e do negro em situação de pobreza. Nesta perspectiva, temos a naturalização do racismo e a banalização dos seus efeitos para a integração social do segmento negro da população brasileira. Como assinala Bento (2007^a, p.27):

A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considera-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se a classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso.

A condição de exclusão da população negra é evidenciada nos dados de análise do IBGE (2007). Segundo esses dados, através da análise feita a partir da comparação da participação relativa de brancos e negros na apropriação do rendimento total das famílias foi constatado que, entre os mais pobres, o branco alcançava 25% do total, sendo 86% o percentual de brancos entre as classes mais favorecidas. Enquanto os negros representavam 74% entre os mais pobres e só correspondem a pouco mais de 12% entre os mais ricos.

As análises também mostram que as diferenças de rendimento não são apenas explicadas pelas desvantagens de escolaridade da população de cor ou raça preta e parda, quando considerados os rendimentos-hora de acordo com grupos de anos de estudo: em todos eles, sem exceção, os brancos aparecem favorecidos. Comparando os rendimentos por cor ou raça dentro dos grupos com igual nível de escolaridade, consegue-se perceber a persistência do efeito racial, com o rendimento-hora dos brancos até 40% mais elevado que o de pretos e pardos, no grupo com 12 ou mais anos de estudo. [...] Estes valores mostram que as desigualdades raciais na apropriação da renda do País têm se mantido ou até piorado um pouco, se comparadas com as dos anos anteriores. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008).

As desigualdades também se apresentam na área da educação. É o que pode ser visto, por exemplo, nos dados referentes ao analfabetismo funcional (menos de quatro anos de estudo). O percentual de analfabetos funcionais entre os brancos é de 16%, enquanto que entre os negros esse percentual é de 27%. Esta desigualdade pode ser observada também em relação à frequência escolar (anos de estudo) no ensino fundamental, médio e superior. O

bloco de indicadores referentes aos anos de estudo nestas etapas de escolarização constata que a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade continua a apresentar uma vantagem em torno de 2 anos para brancos, com 8,1 anos de estudo, em relação a pretos e pardos, com 6,3 anos de estudo, diferença que vem se mantendo constante ao longo dos anos se comparada com as informações de pesquisas anteriores (IBGE, 2008). Considerando este abismo em matéria de educação é que se torna legítima e necessária políticas de ação afirmativa, como, por exemplo, a Lei 10.639/03.

Sem dúvidas, a exclusão da população negra não diz respeito apenas aos fatores econômicos, pois, como ressalta Wanderley (1999, p.17), “os excluídos não são apenas aqueles rejeitados materialmente pelo mercado e de suas trocas, são também aqueles rejeitados geograficamente, fisicamente de todas as riquezas humanas, e culturalmente quando seus valores não são reconhecidos”. Para a autora, a exclusão e a pobreza, vinculam-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e à representação. Neste sentido, a exclusão deve ser pensada a partir da democratização, que só será possível no contexto brasileiro mediante a desnaturalização do modo com que são vistas as práticas discriminatórias geradoras de processos de exclusão, rompendo a relação entre discriminação e subalternidade.

Os educadores reconhecem a existência das desigualdades raciais, mas não como fruto da discriminação racial cotidiana. A carência do negro é reconhecida, mas não o privilégio do branco. (BARAÚNA, 2007, p.157) Desta forma, a situação social do negro ou até mesmo a discriminação racial é explicada pelo fato dos negros terem sido escravizados, ou seja, “[...] é legado inerte do passado⁵⁰ do qual os brancos parecem estar ausentes” (BENTO, 2007a, p.27). As falas que se seguem enfatizam esta questão:

“Acho [por que a população negra vive em piores condições de vida que a população branca] que é um pouco de cultura que eles trazem deles ainda. E tem gente que tem medo de se... por exemplo, de se aventurar e de demonstrar realmente o que eles são, eles acabam se menosprezando demonstrando as coisas que eles sofriram...” (Entrevista-professora, branca).

“Eu acho [que a população negra vive em piores condições de vida que a

⁵⁰ Segundo Valter Silvério (2003, p.69), as diferenças posicionais no mercado de trabalho altamente favoráveis aos brancos é por vezes explicada como legado de nosso passado escravista. O autor cita Hasenbalg (1977) para, justificar que raça tem sido um critério adscritivo que favorece os brancos no mercado de trabalho e em todas as outras dimensões da vida social brasileira, simplesmente por que os mesmos mantêm vantagens materiais e simbólicas.

população branca] porque eles guardam um pouco dessa revolta de ter os descendentes deles tão judiados, n/é?... tratados como animais. Então eu acho que dentro deles deve ter um pouco de revolta” (Grupo focal-professora, branca).

Nesta perspectiva não se pode deixar de fazer referência à herança simbólica da escravidão para os brancos, mediante a qual seu grupo étnico continua a usufruir de benefícios concretos e simbólicos nas relações sociais.

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios simbólicos e concretos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil (BENTO, 2007a, p.27).

O preconceito e discriminação não são considerados pelos entrevistados como mecanismo para manutenção do privilegio de classe. Este tipo de interpretação coloca o problema da integração social do negro como “o problema negro” e não como um problema da sociedade brasileira com relação ao negro. Assim, quando se admite a existência de racismo no Brasil, este não é visto como uma questão social, mas como pontual, individual, é relegado como um “problema dos negros”.

“E eu também acho que o negro é mais preconceituoso do que o branco. Você pode ver, ele se ofende fácil. Você pode ver que eu já escutei negro falar que não vai nunca se casar com outro negro, fala [mal] de branco... estas coisas, eu acho” (Grupo focal-professora, branca)

No depoimento desta professora, o negro aparece como complexado, pois “*se ofende fácil*”, e, conseqüentemente, preconceituoso. Uma das especificidades do racismo no Brasil é tornar a própria vítima culpada. Como nos diz Munanga (2009), “[...] nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é culpada pelo seu racismo [...]”. O sujeito que profere a injúria pode rejeitar a culpa e atribuí-la à própria vítima. Na fala da professora, o branqueamento aparece como um problema peculiar do negro.

No Brasil o branqueamento é frequentemente considerado como um

problema do negro que descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais (BENTO, 2007a, p.25).

Partindo das reflexões de Carone (2007, p.17), concluímos que não podemos cair no equívoco de considerar o branqueamento como um problema dos negros, devemos sim questionar sobre quem são os agentes sociais que lhes atribuem tal peculiaridade, considerando as motivações e conseqüências conscientes e inconscientes dessas formações ideológicas, ou seja, deste acarbouço de representações sobre o negro e seu reflexo nas relações raciais entre negros e brancos.

Durante a aplicação do grupo focal, um professor tenta explicar a diferença de comportamento observada por ele entre os alunos brancos e negros em sala de aula.

“Tem uma aluna que tem a pele negra. Na aula jornalística, primeiro eu vou distribuindo material para todo mundo por igual. Quando eu percebo que ela está sem material eu imediatamente coloco o material na carteira dela. Até por que ela não se levanta dentro da classe. Já pela condição da cor, ela fica um pouco retraída. Ai eu percebo aquilo ali e imediatamente eu vou levar o material na carteira dela” (Grupo focal-professor, negro).

Logo após ouvir a exposição do professor uma outra professora dispara:

“Por isso que eu acho é que está embutido na cultura deles... o racismo e o preconceito. Eles mesmos se menosprezam, eles mesmos se guardam, eles mesmos se fecham, eles mesmos têm vergonha, eles mesmos têm vergonha de se expor, de falar, de participar. Se você vai falar alguma coisa... Mesmo que não tenha nunca acontecido alguma coisa com eles, eu acho que ele tem vergonha de demonstrar, de falar, de poder estar no lugar, de aparecer, querer participar. Eu acho que está embutido na cultura deles, neles mesmos” (Grupo focal-professora, branca).

Durante a fala desta professora, uma outra docente fala repetidamente:

“Isso mesmo. Eu também acho que são eles mesmos... é” (Grupo focal-professora, branca).

Observa-se que a fala do professor evidencia a compreensão do retraimento da aluna como conseqüência de seu estigma (cor/raça). As reflexões de Goffman (1978) nos auxiliam na compreensão do comportamento da aluna. Segundo o autor, o retraimento é um comportamento recorrente na pessoa estigmatizada quando seu estigma pode ser percebido só ao lhe dirigir o olhar. Neste caso, é provável que a pessoa portadora do estigma:

[...] sinta que está 'em exibição', e leve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos e a áreas de conduta que supõe que os demais não alcançam. [...] Seus menores atos, ele sente, podem ser avaliados como sinais de capacidades notáveis e extraordinárias. (GOFFMAN, 1978, p.24)

Desta forma, o retraimento da aluna e de outros alunos negros no contexto escolar é gerado por um sentimento de inferioridade e insegurança decorrentes da interiorização de estereótipos negativos acerca da imagem do negro que circulam no ambiente escolar e em outros ambientes de convivência destes sujeitos. Nota-se que a professora, ao contrário do professor, atribui este sentimento de inferioridade e insegurança, ou seja, o retraimento da aluna, ao racismo e ao preconceito inato a sua personalidade enquanto negra. O racismo aparece no depoimento da professora como um elemento cultural inerente ao próprio negro. De acordo com Gomes, N. L. (2001, p. 93), “enquanto a educação escolar discutir a questão racial como um 'problema do negro', negando-se a integrá-la nas reflexões sobre a sociedade brasileira, continuaremos dando muito espaço aos mais diversos equívocos e a práticas intencionalmente racistas”.

Observamos um possível equívoco por parte de professores e coordenação da escola com relação a um aluno negro em particular. Este aluno, durante a entrevista, identificou-se como negro e disse sofrer preconceito racial dentro e fora da escola. Ele disse que não gosta da forma como é tratado por outros alunos, sendo rotulado por eles como “negão”. “*Eu não gosto... me chamam de negão, negão preto... eu não gosto*” (entrevista- aluno preto).

Em um momento da discussão entre os professores durante o grupo focal, sobre alunos que se ofendiam ou não ao serem apelidados por outros mediante a sua inscrição racial, fica comprovado o que foi dito pelo aluno. Identificaremos abaixo este aluno ficticiamente com o nome de Marcos.

Ilda: “*É a mesma coisa de chamar a pessoa de negão, ‘negão, negão’ tem gente que acha normal chamar a pessoa de negão e tem gente que se ofende, n/é?*” (branca).

Keli: “O Marcos... por exemplo, todo mundo chama ele de negão”(branca).

Sônia: “O Eduardo... também o pessoal chama de negão” (parda).

Ilda: “Mas ele [Eduardo] fica numa boa, todo mundo brinca com ele tudo. Agora eu não sei se ele deixa embutido de medo que nós falamos alguma coisa”.

João: “Mas isso é por complexo da cor. Vocês falaram do Marcos, né?... Então ele tem” (preto).

Keli: “É, ele tem... o Marcos... tem racismo contra ele mesmo”.

Ilda: “E se você olha, ele fala ‘você está olhando para mim porque eu sou negão’”.

João: “E os pais dele também, vieram reclamar aqui, foi um caso de indisciplina mesmo, e falaram que a escola persegue ele porque ele é negro”.

Esta reação do aluno pode ser entendida como uma possível reação à prescrição do estigma, a agressividade (GOFFMAN, 1978, p.27). As reflexões de Romão (2001, p. 167) nos levam a sugerir que esta reação agressiva pode estar associada à resistência do corpo negro à imposição da branquitude. Para a autora, a escola impede a pessoa negra de expressar corporalmente sua negritude. Assim:

[...] embranquecida pela escola, seu corpo tona-se um corpo dissidente de sua negritude. E, quando resiste, seu corpo expressa uma relação contra a opressão a sua liberdade de ser; não podendo ser negro, se rebela e explode. Muitas vezes, por não saber ou não poder expressar verbalmente a opressão por que passa [...] manifesta suas revoltas e seus desgostos por meio de atitudes agressivas contra si e os outros. Na grande maioria das vezes é analisado o comportamento de resposta as violências por que passa e não a causa destes comportamentos; assim sendo, a escola e sua prática pedagógica não são questionadas, mas sim os comportamentos dos alunos/as alunos/as. (ROMÃO, 2001, p.167-168)

A fala da coordenadora da escola enfatiza esta questão:

Pesquisadora: *Como você descreve as relações raciais aqui na escola?*

Entrevistada: “Então... aqui na escola... é... em relação, assim, ao problema racial entre eles, não existe. Mas o que existe é problema assim deles usar disso para se justificar por um problema que acontece. Por

exemplo, o aluno dá... ele apronta alguma coisa, aí a gente vai chamar atenção e ele fala assim 'ah você só fala isso porque eu sou negro'. Então ninguém aqui na escola trata mal um outro aluno pelo fato dele ter uma [cor]... dele ser negro, ou por ele ser japonês, ou de ser branco. Independente da cor, todos são iguais. Nós tratamos todos os alunos iguais. Só que é unânime, toda vez que você vai chamar atenção, ele usa disso como... como um amuleto 'ah só faz isso porque sou negro'. Inclusive pais de alunos que vêm aqui reclamar... 'Aí você só chama atenção do meu filho porque ele é negro'. Nós tivemos problemas de ter que intervir com polícia, até porque o pai do aluno veio aqui brigar. O aluno só apronta, ele bate nos outros, ele xinga, põe apelido. Aí a gente vai chamar atenção, o pai vem aqui brigar com a gente porque a gente tá chamando atenção do filho e ainda usa como desculpa o fato dele ser negro. De tratar mal, de um aluno tratar mal o outro, de xingar ou por apelido não..."

Pesquisadora: e através de piadas?

Entrevistada: "O fato de ser negro não. Eles fazem piadinhas com alunos que vieram de outros estados, principalmente nordestinos, eles têm... porque eles falam, eles têm o sotaque diferente, n/é? Aí sim, aí tem, aí eles têm preconceito. Tem preconceito, assim, com o cabelo... tiram sarro do cabelo do outro. Não... aí tem sim, acaba tendo..."

Pesquisadora: Em relação ao preconceito racial?

Entrevistada: "É... o preconceito racial... acaba tendo, mas é de negro com negro. Não é assim entre brancos e negros não, entre eles mesmos".

Pesquisadora: Entre brancos e negros...

Entrevistada: "Não, entre eles mesmos. Eles escondem o cabelo, põe o boné e tira sarro do cabelo do outro. Isso acontece" (Entrevista-coordenadora/branca).

O relato da profissional torna evidente a falta de preparo para lidar com a questão racial. A mesma acusa os alunos de utilizarem sua inscrição racial para justificar atitudes de indisciplina sem questionar as possíveis causas deste tipo de comportamento.

As falas aqui tratadas parecem sugerir que na escola, assim como em outros espaços sociais há uma tendência a relacionar a discriminação contra alunos negros a um problema

relativo aos próprios negros, como se pode verificar pelo diálogo dos professores e pelo depoimento da própria coordenadora da escola, que defendem que a discriminação é *entre eles mesmos*, sem atentar para os fatores que produzem a autorejeição e a rejeição ao seu igual. Este é um dos equívocos historicamente construídos a serem enfrentados pela educação das relações raciais. Como bem expresso no Parecer CNE/CP003/2004:

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas (BRASIL, 2004, p.7).

A superação deste entre outros equívocos faz-se necessária para que os profissionais da educação possam se questionar sobre o papel da escola em conscientizar alunos brancos, negros e pardos sobre a extensão do preconceito e da discriminação racial em suas vidas, e não venham a colaborar para a naturalização do tratamento depreciativo em relação aos alunos negros.

3.2 Os professores frente a situações de preconceito racial entre os alunos.

Quando questionados sobre como reagem diante de situações de preconceito ou discriminação racial entre os alunos, os mesmos dizem fazer a intervenção no momento em que estas se apresentam. As falas que se seguem evidenciam os argumentos mais utilizados pelos professores para intervir nestas situações:

“É sempre a questão do respeito, né?... A gente chama atenção. ‘Olha o respeito ao colega’... que somos todos iguais, independente da cor, da raça...” (Entrevista-professora, branca).

Esta justificativa de que “somos todos iguais”, não é a mais indicada, pois não permite ou estimula reflexões acerca das diferenças raciais. Ao contrário, ela pode deslocar a queixa

para outra direção distante da problemática do preconceito e da discriminação raciais, ao gerar dúvida sobre a partir de que ponto de vista a igualdade está sendo abordada. (SOUZA, A. L. S, 2001, p.184)

“Eu sempre falo para eles ‘para com esta brincadeira, que isso ofende as pessoas’. Eu falo assim. Eu chamo atenção para parar com a brincadeira... Eu costumo agir neste sentido assim. Nunca fui muita da parte teórica de explicar o que é nada...” (Entrevista-professora, branca).

O depoimento da professora sugere que ela praticamente se omite diante de situações de conflito entre os alunos, simplesmente pedindo que parem e o assunto se encerra ali. Esta atitude pode levar os alunos negros a abdicarem de expressar suas experiências de discriminação e preconceito. Segundo Cavalleiro (2001, p.146):

A ausência de atitude por parte do professores (as) sinaliza a criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores (as). Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem se quer e criticado. A conivência por parte dos profissionais de educação banaliza a discriminação racial.

Desta forma, o “silêncio” dos professores não é um silêncio neutro. Ele indica um discurso em que o não dito revela conivência com comportamentos preconceituosos. *“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho na ação-reflexão”* (Freire, 2001, p.78).

No relato que segue o professor revela recorrer ao discurso da miscigenação para lidar com a situação de conflitos raciais entre os alunos:

“Eu chamo o aluno para conversar e falar que não tem como ele ficar discriminando porque nosso país é um país miscigenado... e vou explicando” (Entrevista-professor, preto).

Esta postura do professor pode reforçar o mito da democracia racial entre os alunos, dada a mentalidade de que a mestiçagem é uma prova de que não há racismo e desigualdades raciais na sociedade brasileira. Outra estratégia utilizada pelos professores para desautorizar as práticas racistas entre alunos está relacionada a chamar atenção apelando para a inscrição racial do aluno que proferiu a ofensa.

“Bom... eu trabalho meio preventivamente, n/é? Porque no começo do ano eu já... já falo assim ‘ó, qualquer tipo de apelido eu já... já não gosto’. Eu vejo que alguém fala apelido, eu falo ‘ não, é o nome e só’. Eu não deixo eles usarem apelido por causa disso, n/é? Por causa dos que são gordinhos, por causa dos que são cdf, por causa dos que são isso ou aquilo, então eu não deixo eles usarem apelido, n/é? E quando eu percebo que está indo nesta direção, eu já corto e, **às vezes, se eu percebo que a pessoa tem a mesma origem... porque, às vezes, ele chama de negão, mas ele também... eu já falo para ele ‘oh, você também tem essa origem’ e falo assim ‘ó, ele é uma pessoa, agora a etnia, a raça dele não importa para gente, ele é uma pessoa e você tem que respeitar ele como pessoa’. Minha postura geralmente é essa, n/é? Eu falo que a gente tem que ver e respeitar a pessoa. De origem, n/é?... se veio daqui, se veio dali, se é branco, negro. Eu falo, não! É uma pessoa, a gente tem que respeitar a pessoa, eu sempre trabalho neste sentido” (Entrevista-professor, pardo).**

“Então a gente assim... eu tento não... Eu penso assim, uma coisa que eu não acho muito legal é você chegar e você... por exemplo, chegar dando bronca. Porque você... eu acho que você ressalta mais aquela situação. Por exemplo, vou colocar uma situação, chamando... que nem põe apelido, n/é? Que nem falam... uma coisa que eu acho que é feio xingar de macaco e tal... Ele mesmo chega, ‘oh para de xingar’. Eu acho que você fazer uma coisa espalhafatosa, em minha opinião, acho que vai atrair mais a atenção dos outros e ai pode criar até mais... para aquele aluno, n/é?... xingar mais. Eu prefiro chegar, chamar aquele aluno e conversar com ele. Às vezes, como eu falei, se é um aluno que você vê que também... Eu não vejo... também é difícil quem não tenha nenhuma mistura, n/é?...com negros. Mas para alunos que eu falei, que você vê mais a aparência assim chegar e falar **‘ah, mas você também tem origem negra’, n/é?** Eu não sei...eu procuro desse lado. **Eu não acho que é legal você também repreender aquela atitude.** Porque eu acho que...o adolescente é meio assim, n/é?...ele cria mais aquela vontade de provocar de mexer de fazer, n/é? Eu vejo...sei lá, eu faço desse lado. Eu não sou uma pessoa que fico...nas minhas aulas eu não fico debatendo sobre a questão racial. Não

é uma coisa, vou ser sincero, que eu procuro fazer...Mas eu procuro conversar com o aluno em particular, tentar mostrar para ele por que ele esta desqualificando o aluno, n/é?...daquela forma, só por causa da raça... Neste sentido assim”.(Entrevista- professor, pardo).

E importante ressaltar que esta atitude pode não ser a mais correta, se ela não for problematizada e dialogada com os alunos envolvidos. Esta atitude pode levar o aluno a não problematizar ou repensar os conteúdos da sua fala, por não ser capaz de convencê-lo de que ser negro pode ser algo positivo. Por conseguinte, pode não possibilitar que ele desconstrua a imagem negativa sobre a sua origem étnica. Ao contrário, pode reforçar a desvalorização da imagem do negro e provocar a sensação de baixa autoestima, caso o aluno seja levado a se reconhecer e identificar mediante o xingamento, apelido, etc, que tenha proferido contra um outro aluno pertencente a mesma origem étnica. Além disso, embora pareça não ser o caso, cabe considerar que, se esse tipo de fala for pronunciada diante de toda a sala, pode reforçar a idéia de que a discriminação racial é um problema dos próprios adolescentes por não se aceitarem como negros.

Vê-se pelas declarações dos professores que dificilmente o aluno ofendido é acolhido e ouvido pelos professores. Geralmente, os professores quando procuram intervir através do diálogo, procuram fazê-lo apenas com o aluno que proferiu a ofensa.

Sobre esta questão é oportuno nos reportarmos ao artigo de Souza, A. L. S. (2001) que trata da questão da diversidade e do uso social da oralidade:

[...] o uso da palavra, em especial a oral, pode e deve ser pensado como um instrumento que possibilite a criança e ao jovem, especialmente o negro, olhar a si próprios, e ao outro como produtor e reproduzidor de cultura, de valores e de saberes. Portanto o professor ao atribuir a devida importância a voz de um aluno que se sente discriminado, pode favorecer a competência deste em relação ao uso da palavra oral e escrita. Nesses casos tanto o aluno negro como o não negro ganham oportunidade de, literalmente, tomar a palavra como algo vivo, ressuscita-la para o questionamento e a problematização tão necessários para a vida cotidiana (p.179 -180)

Para a autora, chamar os alunos envolvidos para contextualizar o ocorrido e ampliar a discussão é fator básico e essencial para que ambos possam “apreender que a fala é também um canal para descortinar posicionamentos ideológicos, em vez de continuar acionando justificativas piegas, chavões e clichês imediatistas ou demasiadamente românticos”. (SOUZA, A. L. S., 2001, p.187)

Para a autora, o domínio e o uso social da linguagem são determinantes na estruturação das relações sociais construídas cotidianamente, principalmente em nossa sociedade, onde a ideologia racista induz a uma “*doença da linguagem*”, ou seja, a uma dissociação entre o que é dito e o que é de fato vivido e experienciado. (Siqueira, 2010)

Segundo as reflexões de Siqueira (2010, p.1), podemos dizer que ideologia racista que permeia na sociedade brasileira impõe:

[...] tanto dos agentes como às vítimas do racismo uma vida em contradição: exige-se que ambos experienciem suas vidas de uma forma, mas que a verbalizem de outra, nem sempre coerente com a experiência vivida. [...] Toda essa dinâmica torna uma leitura coerente sobre o mundo uma tarefa impossível, levando os indivíduos a terem grande dificuldade em dar sentido às suas experiências e, por consequência, em traçar suas trajetórias no mundo de maneira adequada. Esta dinâmica por sua vez cria dificuldade aos indivíduos em dar sentido as suas experiências.

O silêncio, ou seja, a ausência de diálogo em situações de conflito indica a existência de um problema de linguagem, na medida em que os indivíduos não são convidados a estabelecer referências que possam lhe permitir tecer e destecer os fios das redes sociais que perpassam suas relações.

Pode-se dizer então que uma das principais fontes da discriminação é a linguagem, o que implica na necessidade de sua problematização. Seguindo as reflexões de Freire (2001, p.78), podemos dizer que a problematização da linguagem passa pelo questionamento da palavra. Para o autor, a educação problematizadora é aquela que estabelece o diálogo, permitindo que os indivíduos possam solidariamente transformar a palavra em práxis, ou seja, pronunciar o mundo e conseqüentemente modificá-lo. Portanto, conclui Freire (2001), o diálogo é uma exigência existencial, pois pronunciar o mundo é um ato de criação pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2001, p.79)

Como assinala Santos, I. A. (2001, p.106), os conflitos devem ser vistos como uma possibilidade de ação educativa. Desta forma, na ocorrência particularmente de conflitos raciais, o professor deve promover o diálogo entre todos os alunos para que possam se questionar e se conhecer melhor. Nesta perspectiva, o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos. A autora enfatiza que “a discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo”.

No entanto, os depoimentos acima evidenciam a dificuldade do professor em lidar

com as situações de conflitos marcados por preconceito ou discriminação racial e em propor o diálogo entre os alunos em relação à problemática racial, para que *“venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação”* (BRASIL, 2004, p.20).

3.3 Percepções sobre a Lei 10. 639/03

No âmbito educativo, a luta pela construção de uma identidade positiva entre os afro-brasileiros ganha fôlego com a Lei 10.639/03, proveniente de ações reivindicatórias do movimento negro. Esta lei foi incorporada à LDB⁵¹ no dia 9 de Janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro-brasileira" nos sistemas de ensino de educação básica, sejam eles públicos ou privados. Com o intuito de viabilizar a implementação da lei, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, aprovada pelo Conselho Nacional de educação em 10 de março de 2004. A valorização da identidade é um dos principais argumentos utilizados pelo Parecer e presente na Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que

⁵¹ A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96) surge na década de 90 com o objetivo de gerir o modelo educacional brasileiro. Pautada nesta legislação em 1997 surgem os PCNs, Parâmetros curriculares nacionais, os quais propõem a “Pluralidade Cultural” como um tema transversa. A lei 10.639/03 tira a pluralidade cultural da transversalidade. Neste aspecto a alteração na LDB (Lei no. 9.394/96), com a introdução da lei 10.639/03 pauta-se nos princípios da Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a dignidade universal da pessoa humana e proteção, garantindo a liberdade e a igualdade dos cidadãos, sem considerar sexo, raça e religião. Ao reconhecer os direitos culturais a Constituição leva em conta a diversidade e o pluralismo cultural reconhecendo a importância do resgate dos valores culturais de índios e negros ao processo de formação da identidade nacional, especialmente no âmbito da educação. A referida Constituição em seção relativa à cultura (seção II do capítulo III do título VIII), artigos 215 e 216, afirma os direitos da comunidade negra e em seu artigo 5o, “instituiu a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Nesta perspectiva o parecer CNE/CP 0003/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaborado com vista a “regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96, busca orientar o cumprimento da Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 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” (BRASIL, 2004, p. 1).

eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.20).

O propósito da lei 10.639/03 é educar para as relações raciais sob uma perspectiva positiva de afirmação, valorização e reconhecimento da identidade dos afro-brasileiros, no sentido de evitar as distorções históricas sobre o povo negro que, em virtude destas, é socialmente tratado de maneira diferenciada (BRASIL, 2004).

A educação das relações raciais para o movimento negro relaciona-se com o desarraigamento de práticas racistas no cotidiano escolar, ou seja, constitui-se em educação antirracista. No entender de Cavalleiro (2001, p.157):

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto pra reflexão e ação. As vítimas e protagonistas dessas situações não são culpados por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade.

A Lei 10.639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate sobre a implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra⁵². Na medida em que questiona construções ideológicas de dominação, presentes na sociedade brasileira, a Lei 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta de combate ao racismo e contra manutenção da ordem vigente.

No entanto, mesmo decorridos sete anos após a sanção da lei, ainda encontramos

⁵² A discussão sobre a adoção de políticas de ação afirmativa ganha espaço na agenda política brasileira após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, no período de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001. A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos parágrafos 107 e 108, endossa a importância de os Estados adotarem ações afirmativas para aqueles que foram vítimas de discriminação racial, xenofobia e outras formas de intolerância correlatas. As ações afirmativas são reconhecidas como poderoso instrumento de inclusão social. (ONU, 2001). Segundo Piovesan (2005, pp. 50) nesta conferência, cedendo a pressão da opinião pública e do movimento negro o governo brasileiro defendeu, “a adoção de medidas afirmativas para a população afrodescendente nas áreas de educação e trabalho. O documento propôs a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, bem como a utilização, em licitações públicas, de um critério de desempate que considere a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes”. O autor alerta para a importância das adoção de ações afirmativas tendo em vista a realidade brasileira em que exclusão social e discriminação são termos interligados. Segundo o autor esta medida esta de acordo com o “Programa Nacional de Direitos Humanos, que faz expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis”.

obstáculos para a sua implementação. Desta forma, a partir da análise dos discursos dos professores e da coordenadora da escola, foi possível constatar não somente o desconhecimento da lei, como também o não reconhecimento da sua relevância para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Diante do desconhecimento da Lei 10.639/03 pelos sujeitos entrevistados, foi necessário antes de indagá-los sobre seu posicionamento em relação a ela que a pesquisadora fizesse um breve apontamento do que se tratava.

“Olha, eu sei... o máximo que eu sei da questão ligada a isso é a questão do vinte de novembro lá... o resto eu desconheço” (Entrevista-professor, pardo).

“Já ouvi falar, mas vagamente” (Entrevista-professora, branca).

“Eu já ouvi falar sim. Mas ela ainda não foi implantada, foi obrigada, mas implantada não (risos). [...] foi há três anos, se eu não me engano, em 2006 e 2007, que foi colocada esta questão, que deveria ser ensinado, mas... eu não vejo a implantação dela, não consigo ver” (Entrevista-professor, pardo).

Este desconhecimento não é neutro, está relacionado a um imaginário social onde o mito da democracia racial opera homogeneizando culturas, valores e concomitantemente dificultando a compreensão de que não é possível termos uma democracia para todos sem a superação do racismo. Portanto, a Lei 10. 639/03 traz em seu bojo uma nova perspectiva de democracia que considera a diversidade e a pluralidade cultural da sociedade brasileira.

No entanto, a desinformação constitui-se em um dos obstáculos à implementação da Lei 10.639/03, pois, sem saber ao menos contextualizá-la, muitos se contrapõem a ela.

“Ah eu acho que tem que ser trabalhada [a questão racial] quando acontece, né? Porque se você trabalha assim você está dando valor, você está falando que aquilo lá acontece. E não é para acontecer isso daí. Porque eu acho que o preconceito é pouco não é tanto assim. Então quando acontece você... mas acontece. Mas eu acho que não é tanto não, por exemplo, meu marido ele é de cor ele já passou das seis, e eu não vejo isso daí”. (Entrevista-professora, branca).

“Ah eu vejo como uma tentativa de acabar com este problema. Mas tudo gera... você vê?... eles dão muita ênfase no preto, no preto, no preto eu acho que isso vai mais fortalecendo, n/é? Eles estão dando muita importância. Não que isso não... não seja importante, mas eles estão batendo nisso demais. Agora será que se, por exemplo, deixasse... por exemplo, na escola, os alunos se você ficar falando de gente de cor⁵³, de cor ai eles começam... e quando você não fala vai dar tudo certo, ninguém tem preconceito nada. E só começar que eles já começam. Então eu acho que... porque também não... a cultura branca? Seria a mesma coisa eles falarem sobre a cultura branca, não é?” (Grupo focal-professora, branca).

Segundo a fala da professora, problematizar o tema é o mesmo que estimular o racismo. Isto sugere que o preconceito e discriminação contra o negro não são entendidos como um fato verídico. A professora questiona o motivo de se ensinar a "História do negro" e não a "História do branco". Como bem se sabe, a História que se ensina na escola é a eurocêntrica⁵⁴, que privilegia a cultura europeia em detrimento de outras culturas, como por exemplo, a cultura de matriz africana. Reconhecer este fato é um passo significativo para a eliminação das relações desiguais no cotidiano escolar. Como já exposto neste trabalho, quando foram analisadas as percepções dos alunos, a aculturação repercute na autoestima do negro e na valorização de seu grupo étnico-racial.

Os relatos dos professores demonstram que os temas referentes aos conteúdos sobre as relações raciais, se abordados, o são de maneira pontual quando aparecem no conteúdo do professor ou apenas em datas comemorativas:

“Trabalho poucas vezes, eu não trabalho muito não, n/é? No caso, que eu falei para você que eu estou trabalhando nesta oitava porque fazia parte da proposta. Quando acontece alguma coisa, assim, que vai indo neste sentido, assim, tanto do preconceito quanto do racismo, eu procuro trabalhar, n/é? Assim, trabalhar, mudar a visão, levar eles para uma direção ou para outra, mas... assim, não chego a trabalhar com muita

⁵³ Esta expressão usada pela professora “gente de cor” é utilizada ainda em certos grupos sociais, constituindo-se em “forma ‘educada’ e distinta de se designar indefinidamente pretos e pardos (ou seu conjunto), embora seja execrada por certos segmentos negros” (PIZA, 2007, p.107).

⁵⁴ Como ressalta SILVA, P. B. G., (2007, p.500), “[...] Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo”.

freqüência não, infelizmente eu não trabalho” (Entrevista-professor, pardo).

“É quando ele acontece [preconceito racial], ou então em datas comemorativas no treze de maio e no vinte de novembro. Com recortes de jornais, revistas e aula dialogada. Mas geralmente em datas comemorativas, treze de maio e o vinte de novembro” (Entrevista-professor, preto).

Para Nascimento (2001, p.135), a escola deve priorizar a diversidade constante e permanentemente com a valorização da cultura negra no ambiente escolar, não se restringindo a atuar na mesma apenas como uma abordagem folclórica (CANEN, A. G & CANEN, A. 2005; CANEN, A. 2006), ou seja, não se limitando aos meses de maio e novembro, meses da abolição da Escravatura e da comemoração da consciência negra respectivamente. No entanto, pode-se interpretar a partir das percepções dos professores e dos alunos que, no contexto escolar pesquisado, as diferenças raciais não foram abordadas nem ao menos circunstancialmente, no dia treze de maio ou no dia vinte de novembro⁵⁵, dia em que pude averiguá-lo pessoalmente, já que estava em campo.

Não há uma prática pedagógica específica para tratar a questão racial no contexto escolar. A fala da coordenadora da escola, que segue abaixo, evidencia este fato:

Pesquisadora: Você observa algum interesse por parte dos professores da escola em buscar subsídios, informações, para lidar com esta questão?

Entrevistada: “Claro. Não só em relação ao preconceito racial com os negros. Não especificamente com os negros, mas eles vêem a questão do bullying em sala de aula, n/é? Que aqui existe muito preconceito em relação aos nordestinos, muito... é mais até do que com os negros. Com os homossexuais... existe um preconceito enorme com os homossexuais.

⁵⁵O Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.12) faz as seguintes determinações sobre datas comemorativas. “O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira na pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. Nos 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial”.

Então, os próprios professores pediram para gente trabalhar esta questão do bullying em sala de aula, com a violência em relação a isso. Mas especificamente um trabalho com negros não... os professores não chegaram a pedir para trabalhar esta temática. Porque o preconceito existe não é só com negros, n/é? O preconceito existe até... com qualquer pessoa, n/é? Então, não tem uma diferença” (Entrevista-coordenadora, branca).

Observa-se que a profissional de educação, buscando justificar a ausência de projetos que tratem especificamente a questão racial, chama a atenção para o fato de que o racismo e o preconceito não se restringem apenas à questão negra, referindo-se a outros segmentos discriminados.

Enfatizamos que entre os aspectos positivos da Lei 10.639/03 está a possibilidade da construção de projetos pedagógicos na escola:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p.8).

Nota-se que o parecer enfatiza a importância da articulação entre a escola e outros sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, escolas, comunidades e movimentos para que de fato esta política pública pedagógica possa ganhar força e verdadeira efetividade.

A fala abaixo evidencia a necessidade de mudança na distribuição e organização dos conteúdos curriculares para introdução da questão racial.

“Eu acho que tem que dar alguma coisa para ele [professor] trabalhar [a questão racial]. Porque partir dele eu acho que não. Porque a gente é acostumado a trabalhar neste sentido, você só tem que trabalhar com aquilo. Então a preocupação sua é trabalhar com o seu conteúdo então se

fala tem projeto tal ‘aí não vai dar tempo’, ‘vai atrapalhar’... e não é desculpa realmente um projeto a parte do seu programa de sua grade é difícil de você trabalhar, eu acho que é muito difícil você trabalhar. Porque a grade é muito grande é muita informação para você passar para eles. E o conteúdo é cobrado então tem que ser trabalhado. Eu acho quem mais trabalha sem ser cobrado é [o professor] de história, trabalha bem mais a questão do negro do que em outras disciplina. Em geografia às vezes aparece, então você faz algum comentário, mas especificamente acho que vai estar mais para história aí o professor de história vai poder até juntar mais e aprofundar mais um pouco” (Entrevista-professora, branca).

É importante salientar que a Lei 10.639/03 tem um caráter interdisciplinar, ultrapassando o conhecimento sobre a formação histórica e cultural africana e afro-brasileira indo além do ensino de História e incluindo outras áreas do conhecimento nesta empreitada. Os professores entrevistados consideram que temas que destaquem a contribuição do povo negro para a formação do Brasil devem ser tratados mais especificamente pela disciplina de História.

“Eu acredito que sim [discutir questão racial cabe mais a disciplinas de História e Geografia]... para falar mesmo aprofundar, eu acredito que sim. Mesmo porque você trabalha com a questão das origens, n/é? Dos períodos históricos, n/é? Da escravidão. Mas eu acho que as outras matérias deveriam sim tratar do tema, deveria ser mais focado em Geografia e História, mas eu acho que as outras matérias deveriam tratar do assunto, sim” (Entrevista-professor, pardo).

“Então, eu acho assim, que dependendo a situação, ou uma data em especial... eu acho que até... Por exemplo, vamos dizer o vinte de novembro, o dia da consciência negra, pode se montar um projeto com todos os professores. Não sei se também o meu entendimento também é errado neste sentido... Eu acho que em situações que acontece alguma coisa é importante o professor falar. Mas a cada um indiretamente, ficando mais no caso para história porque entra, por exemplo, na questão

da escravidão, n/é?... é uma coisa que já vem... Porque a gente já tem o nosso currículo para seguir, fica meio complicado para a gente trabalhar outras coisas. Não que não tenha tempo. Também não vou dizer para você que não tem, porque se a gente se planejar tem. Mas acaba passando assim e a gente não faz, n/é? Mas se tivesse uma disciplina eu acho que deveria, para falar da questão racial como um todo. Não sei se seria possível assim diante do que nosso governo pensa, n/é? Mas eu acharia interessante” (Entrevista-professor, pardo).

No entanto, é necessário que se faça uma leitura centrada da Lei 10.639/03 acompanhada da leitura das suas Leis de Diretrizes e Bases para que não seja entendido que a responsabilidade pela inclusão da temática na escola limita-se apenas e exclusivamente às áreas de Literatura, Artes e História, mas sim a todas as áreas integrantes do currículo escolar, sendo, portanto, responsabilidade de todos os educadores independentemente da disciplina pela qual é responsável e, mesmo, de seu pertencimento étnico-racial.

A fim de evitar uma leitura equivocada e discussões folclorizadas sobre a questão racial, alertamos para a necessidade de articulação entre os empreendimentos pedagógicos com estudos e reflexões aprofundadas acerca das questões raciais na sociedade brasileira.

Neste sentido, segue abaixo o relato consciente de um professor que enfatiza que é preciso ter cautela para que a História do negro no Brasil não seja ensinada de forma folclorizada.

“Aí eu acho assim... eu acho que a discussão tem que acontecer... Mas, eu penso assim, tem que tomar cuidado também porque às vezes... eu não sei... na escola... a gente traz assim... o aluno, a gente tem que... você vai jogando umas coisinhas para ele ir abrindo a mente, n/é? Eu acho que também tem que tomar cuidado para não ir vamos dizer assim... muito para o lado do folclore... porque eu acho também assim... se começar... que nem vamos dizer, trabalhar a questão do negro na escravidão... eu acho que tem que tomar cuidado também para não ficar pondo o negro às vezes... Eu sei porque na época que eu estudava acontecia isso, por o negro muito como coitadinho, não que eu não acho que não teve sofrimento não é isso. Mas eu acho que você tem que por uma coisa como igual, e não como coitadinho. Porque se não também começa a cair para o outro lado de ver como um ser inferior” (Grupo focal-professor, pardo).

Nota-se que o professor enfatiza a necessidade de a escola buscar trabalhar a história mostrando fatos além da escravidão. Como bem ressalta o professor em sua fala, as aulas não somente de História, mas também de Geografia ainda são instrumentos de difusão de preconceitos e estereótipos sobre negro. Geralmente, a imagem do negro que é transmitida por tais disciplinas é a de um ser passivo, que aceitou a escravidão sem resistências. Buscando desconstruir esta mentalidade, a Lei 10.639/03 tem como um dos seus princípios desencadear o processo de afirmação de identidade, de historicidade negada e distorcida possibilitando ao aluno “reconhecer e também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004, p.4) O depoimento abaixo evidencia esta questão:

“Nós vamos falar da África neste sentido, por exemplo, comparar a questão da fome, das doenças, das condições precárias em que vivem os africanos é neste sentido assim, mais sobre a população” (Entrevista-professora, branca).

No campo curricular, a imagem do continente africano está atrelada a estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria e as doenças, como a AIDS. Analisando qual a visão de África estabelecida, Zamparoni (2004, p.40) argumenta:

Qual a imagem da África e dos africanos que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade? A resposta é que o que predomina não destoa muito: exótica, terra selvagem, como selvagem são animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assoam doenças devastadoras. Enfim, desumana.

Neste contexto, o parecer expressa a importância da articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial. Assim, poderão se evitar interpretações distorcidas sobre a África e sobre o negro no Brasil.

Nesta perspectiva, a Lei 10.639/03 busca introduzir a história do negro de uma maneira positiva, valorizando a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura do negro na construção da sociedade brasileira. Esta valorização faz parte do processo de construção do orgulho negro, ou seja, do orgulho do seu pertencimento racial.

Um professor enfatiza a necessidade de que haja uma valorização do negro, por meio da História, possibilitando ao mesmo a afirmação de sua identidade.

“Para a pessoa não só ela se aceitar como negra, mas eu acho que assim, seria... que isso seria uma coisa que eu acho até que a escola também teria necessidade de fazer... mas a pessoa entender..., para ela se valorizar, ela entender qual é a origem também, n/é?... da história do negro também, n/é? Que às vezes a pessoa não sabe, n/é?...assim...e tem aquela coisa, n/é?... principalmente uma cidade igual São Carlos que tem muitos descendentes de italianos, por exemplo, n/é?...de alemão, a pessoa ‘ah meu avô veio da Italiana’ não sei quando, não sei o que, não sei que lá. E você pode ver que o negro não tem essa...Não de saber exatamente de onde veio o avô, mas de saber a história de como ele chegou aqui, n/é?...Porque você é negro você sabe que a sua origem tem a ver com a escravidão, tem a ver, n/é?...tem toda aquela história que você vai ver que você passou por ali. Então é uma coisa que eu acho que o negro...a questão da identidade eu acho que o negro não assume isso, n/é?...assim, ou até não esclarecem isso pra ele, n/é?... e ele não fala isso com orgulho, n/é? Por exemplo, eu nunca vi alguém falando com orgulho que o bisavô dele sei lá, foi... escravo, n/é? Às vezes até sabe, n/é? Por exemplo, o avô do meu avô ele foi escravo, n/é? Meu avô e minha avó contavam muita história para gente. Minha avó contava que a avó dela era índia e foi pega no laço. Tanto que a minha avó tem o cabelo estilo de índio, e meu avô já é bem negro. Então eu tenho esta mistura, do lado da minha mãe é bem misturado assim, n/é? Então eu vejo nessa questão da identidade isso...Assim, falta de um orgulho, de saber...de saber a história de ter um orgulho também da sua história, n/é?...eu acho que falta isso para o negro, n/é?” (Entrevista- professor, pardo).

Castells (1999, p.24-26) propõe um tipo de identidade relevante para se pensar a construção de uma identidade negra positiva, a *identidade de projeto*, que se apresenta quando os sujeitos sociais buscam através de fundamentos materiais culturais disponíveis transformar as estruturas sociais. Neste aspecto, os sujeitos sociais constroem uma nova identidade, que produz sujeitos que não são simplesmente indivíduos isolados, mas atores sociais coletivos

que passam a construir uma coletividade.

A construção da identidade de projeto exposta por Castells (1999) é o ideal perseguido pelo movimento negro⁵⁶, tendo em vista a reelaboração positiva de identidade entre os afro-brasileiros. No campo educativo, a elaboração da identidade de projeto consiste em desvelar significações racistas dos discursos e livros didáticos.

Por conseguinte, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro na medida em que contribui para o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm à discriminação e a segregação. (D'ADESKY, 2001, p.192-193).

Neste sentido, entendemos que, ao desprivilegiar discussões acerca das relações raciais, o professor fica fadado a uma violenta mesmice, a de ensinar e reproduzir “[...] *determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial [...]*” tornando-se incapaz de perceber outras experiências tão igualmente valiosas e “[...] *ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros*”. Assim, os professores acabam por adotar práticas que silenciam vozes, que, se forem ouvidas, serão capazes de ajudá-lo a redefinir conceitos como: *educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se*. (SILVA, P. B. G., 2007, p.501)

Segundo Silva, P. B. G. (2007, p.501), atentar para as formas que os diferentes grupos étnico-raciais utilizam para aprender, possibilita a compreensão de que a inteligência não é a única forma pela qual se tem acesso ao conhecimento e que ensinar e aprender implicam

⁵⁶ Segundo D'Adesky (2001, p.157), a busca “[...] de uma nova identidade para o homem negro exprime-se no interior do Movimento negro por meio de três correntes ou três formas de expressão coletiva: a primeira de natureza cultural; a segunda religiosa; e a terceira de natureza política”. Essa divisão, segundo o autor é “[...] ideal-típica, pois na realidade, o corte não é absoluto entre os militantes”. No entanto salientamos que, a terceira corrente se encaixa mais aquela que reivindica a identidade de projeto de Castells, assim reivindica a introdução da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Segundo D'Adesky está corrente por meio da ação política reivindica o tratamento igualitário para cultura de matriz africana, para que o negro possa afirmar-se no nível individual e coletivo, como sujeito livre e igual. Esta vertente busca o reconhecimento da dignidade do negro, bem como a dignidade do seu grupo racial, por meio da reversão das imagens depreciadas sobre o negro e defesa da positividade da sua história, denunciando a desigualdade socioeconômica que atinge particularmente a população negra no Brasil.

convivência, conflitos de valores igualmente humanos e ricos em significados.

É importante salientar que o ensino de "História do Brasil" deixa de contemplar não somente os valores de povos de origem africana, como também os valores de povos de origem indígena, asiática entre outros.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (BRASIL, 2004, p.8).

Portanto, um dos objetivos da inclusão da Lei 10.639/03 é esclarecer que o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, que se encontram arraigados no imaginário social atingem não somente os negros como também brancos e outros grupos étnico-raciais, impondo-lhes, mesmo que em diferentes perspectivas, dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e familiar (BRASIL, 2004, p.7).

Deste modo, todos estes grupos, inclusive o branco, irão usufruir das mudanças proporcionadas pela Lei 10.639/03 na instituição escolar.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem às influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. [...] Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p.6-7).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 003/2004 e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004, estabelecem que pedagogias de combate ao racismo e às discriminações têm de ser elaboradas com o objetivo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais.

No entanto, os educadores não têm formação para ensinar a diversidade, uma vez que os mesmos, assim como todos os outros cidadãos brasileiros, foram formados em escolas de educação eurocêntrica. Diante disto, não poderão transmitir uma visão de mundo que não esteja centrada no eurocentrismo. A eficácia pedagógica, social e política da lei 10.639/03

depende, dentre outras coisas, da garantia de que os professores:

[...] recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.8).

Na fala que segue, o professor entrevistado revela sua insegurança em discutir questões que dizem respeito às relações raciais:

*"Eu não me sinto, assim, preparado para fazer uma discussão [sobre a questão racial] mais aprofundada, mesmo. Eu diria, assim, que eu vou um pouco além do senso comum⁵⁷, n/é? Que as pessoas têm, n/é? Que são os chavões que as pessoas utilizam, tal... mesmo porque até hoje eu não tenho uma... uma opinião formada sobre a questão das cotas nas universidades, para falar a verdade eu não tenho, assim, uma... para falar, sim, eu acho que deve haver cotas, ou não, não pode haver cotas. Porque eu acho que me falta, assim, muita... muita informação para realmente discutir isso a fundo. Então, eu posso te dizer que... sim, tem muitas coisas que eu sei, mas eu vou um pouco além do senso comum. Então, aprofundar mesmo no assunto acho que eu não... não me sentiria seguro para fazer isto não, acho que eu... escorregaria em algum lugar ou daria uma escorregada. Porque mesmo outro dia eu estava conversando com você e você viu, n/é? **Que realmente eu penso de um jeito, mas que eu acho que poderia ser repensado em alguns momentos.[...]** Ah, o senso comum vai geralmente no sentido do que todo mundo fala... que são coisas*

⁵⁷ Hall (2003, p.332) discutindo sobre, "A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade" ressalta que o senso comum é definido como conjunto de opiniões, crenças que se enraízam e ajudam a formar a vida popular. No entanto, o senso comum não é imutável ele é móvel e se transforma continuamente. Esta reflexão nos permite dizer que o senso comum pode ser transformado, assim ao invés de reproduzir a ideologia de inferioridade do negro pode passar a reproduzir uma outra ideologia (de luta), com a afirmação da negritude. A escola se constitui em um dos espaços sociais mais privilegiados para esta ressignificação.

que a gente acaba falando, que todo mundo é igual, que o negro deve ser respeitado, que assim... você vê, é um senso comum, n/é? As pessoas falam, mas falam de ouvir falar, n/é? Não têm assim... vamos dizer, assim, uma base firme para dizer, assim, deve ser respeitado por causa da origem dele, que na época da escravidão... quando acabou a escravidão as pessoas ficaram no Brasil, mas não foi dado um apoio para as pessoas de origem negra, que eram escravos e não tiveram apoio social e tal. Então, o senso comum, ele não chega até aí, eu chego até aí, mas também não passo daí, n/é? É aí que está a questão, n/é? De falar, assim, eu vou além do senso comum, eu tenho uma noção de história, eu tenho uma visão da história, n/é? Li alguns livros a respeito, mas vou um pouco além só, n/é? Eu não consigo, por exemplo, outro dia, eu estava dando aula, estava vendo... eu falei para você, n/é? Do... sobre o navio negreiro, que o rapaz virou para mim e falou assim 'ah professor, eu fico meio constrangido de falar sobre este assunto', ele era negro mesmo, n/é? então, eu falei para ele, dei uma resposta para ele, mas... que a gente tem que discutir e tal, mas aí já é uma coisa que, assim, já fiquei meio inseguro para te falar a verdade eu fiquei meio inseguro de como continuar o assunto e de que maneira deveria continuar o assunto, então eu fiquei meio assim... Da para tratar do assunto?... É para tratar do assunto?...Eu acho que a gente deve tratar?..., mas eu tenho muita insegurança sim" (Entrevista-professor, pardo).

Ao ser indagado sobre a possibilidade de buscar sanar essa insegurança sozinho, o professor responde:

"Uma capacitação seria muito melhor. Tem muitas coisas que eu posso fazer, n/é? Mas tem muitas coisas, assim... por exemplo, eu ouço a Marta [coordenadora da escola] falar dos cursos que ela fez... eu com certeza teria muito mais informação numa capacitação, seria muito mais, assim... proveitoso. Mesmo porque eu sei que aqui na Federal [Universidade Federal de São Carlos] tem um pessoal que é muito... muito focado nesta questão e que têm muito mais informação..." (Entrevista- professor, pardo).

Alguns Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de universidades brasileiras, como os da universidade referida pelo depoente, oferecem cursos para professores sobre relações raciais e educação. No entanto, em alguns casos falta a estas instituições possibilitar maior visibilidade na divulgação destes cursos e em outros, a questão do desinteresse por parte do professor se sobrepõe à falta de oportunidade de frequentar tais cursos.

Observamos que dos sete professores participantes da pesquisa apenas dois relataram ter feito curso que abordasse a temática da discriminação racial:

“Então foi [curso de capacitação] o ‘Educando pela igualdade’. Então foi há uns cinco seis anos atrás foi a diretoria que deu através da federal de São Carlos depois eu tive oportunidade de ministrar ele fora de São Carlos... Eu acho que o próprio governo ele quis colocar mais depois não colocou. É interessante, eu nunca pequei um livro de história e achei porque... nunca coloquei assim só porque era empregada era negra. Nunca levei para este lado ai. Realmente ela falou que isso ai era uma questão de racismo. Então eu acho que nos próprios professores temos pouco conhecimento da questão do racismo da discriminação que ocorre. [...] eu fui aplicar em Guarulhos o ‘São Paulo educando pela diferença’, que o Estado deu, faz mais de quatro anos. Eu tenho o material em casa porque eu apliquei e tudo... e uma professora falou ‘eu sou descendente de espanhol e na minha família jamais vai ter um negro, jamais a gente vai se unir a um negro, nem temos amizade com pessoas negra’”.

Pesquisadora: Este curso ajudou você na sua atuação como professora?

Entrevistada: “Ajudou assim... na concepção de negro não, me ajudou de uma outra forma. No caso hoje eu e a minha família nos temos, vamos dizer assim, um espelho porque meu irmão se for casar com ela [namorada do irmão], ela é descendente de negros. Então, mas a gente nunca desincentivou mesmo se tiver algum comentário nunca que vai arrumar briga pelo hábito [de fazer piadas] que nós já estamos acostumados, n/é?...[...] você foi habituado a falar aquilo ali. Então agora para você tirar este hábito eu acho que é difícil. É o que eu falo para você... nos professores não estamos recebendo orientação contra isso. Então é difícil. O Antônio tem isso [facilidade em lidar com a questão

*racial] por quê? Porque ele lê muita história. Agora você pega uma outra matéria à pessoa vai escorregar, ela não vai saber lidar com a situação. E tem pessoa que não vai enxergar que nem eu, **eu não enxergo o racismo**”*
(Entrevista-professora, branca).

Pelo que podemos observar, especificamente sobre os argumentos desta professora, em entrevista e no grupo focal, ela não parece ter utilizado o curso para repensar sua postura e reflexão em relação à questão racial⁵⁸. Enfatizamos, assim, que o comprometimento ético do professor frente à questão racial é fator essencial para a efetivação da Lei 10.639/03 na instituição escolar. É necessário que o professor tenha interesse em repensar sua prática pedagógica, seus valores, sua postura e sua responsabilidade nas transformações das idéias e atitudes racistas no ambiente escolar. Sabemos que a postura ética não pode ser construída no retraimento. É necessária a mobilização e comprometimento de todos os sujeitos escolares para que todos possam se ver livres das amarras do racismo.

Neste sentido a educação das relações-raciais tem como objetivo a formação de professores e professoras comprometidos com questões sociais, preparados para criticar o currículo e suas práticas e dispostos a denunciar hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais, *“posto que não há denuncia verdadeira sem o compromisso de transformação, nem este sem ação”* (FREIRE, 2001, p.78)

Segundo Silva, P. B. G. (2007, p.490), a educação das relações raciais persegue o objetivo fecundo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público de homens e mulheres politicamente posicionados a lutar por seus direitos sociais, políticos e econômicos e pelo reconhecimento e valorização do modo de ser, viver, pensar, dos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

O relato que segue nos leva a pensar a importância da sensibilidade diante ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação do negro no espaço escolar como fator primordial ao comprometimento do professor diante a problemática racial.

“Uma coisa que eu falei que é interessante assim. Às vezes a gente que não sofre preconceito assim como eu falei da parte da minha mãe [mãe negra que já foi vítima de preconceito racial], mas não diretamente a mim... Às vezes a gente... eu acho que não é só uma falta de interesse,

⁵⁸ O comprometimento do professor é indispensável para que as discussões propostas nos cursos de formação não venham apenas a servir para instrumentalizar os educadores a utilizarem o politicamente correto quando diante a uma situação como está onde se busca sua opinião sobre as relações raciais.

porque eu não acho importante... mas a gente deixa passar. Às vezes quem esta convivendo mais com aquilo ou que nem assim, a pessoa que está discutindo mais aquela temática ela fica mais relevante para ela. Então, por exemplo, a minha área como às vezes não se apega a estas questões tanto, a gente acaba deixando passar, n/é? Mas eu não vou dizer que é falta de subsidio não, porque eu acho que hoje em dia tem muitas coisas... não só na questão de livros estas coisas, mas tem filmes que você pode passar, n/é?...É aquele negócio que você comentou, n/é?...a própria apostila de educação física tem a questão da capoeira e eu não...não levei para discutir isso, n/é?...assim a questão do racial, a questão do preconceito eu não discuti, n/é?...poderia já ser um subsidio, n/é? Então na realidade acho que parte mais para essa questão de interesse mesmo, n/é?” (Entrevista-professor, pardo).

Vê-se que o professor admite que muitas vezes o desinteresse se sobrepõe à falta de subsídios. Silva, P. B. G. (2007, p.500) observa que:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

O depoimento de outro professor sugere que o desinteresse por parte dos educadores tem como propósito silenciar e manter o racismo velado:

“O profissional da educação em minha opinião não gosta de estar lembrando e trabalhando este tema, não gosta de estar lembrando da escravidão em si, não gosta de estar lembrado o trabalho do racismo, da discriminação. Enfim, eu percebo que determinados professores não querem saber de trabalhar este tema. Querem esconder... esconder o tema, assim como no passado o Rui Barboza, n/é?... ele até queimou... ele até queimou vestígios, que ele não queria deixar vestígios sobre a escravidão. Assim como eu comparo os professores hoje em dia, eles não querem saber de trabalhar este tema” (Entrevista-professor, preto).

Não se pode minimizar a importância de matérias, condições físicas, para que alunos

negros e não negros, bem como seus professores⁵⁹, sintam-se valorizados e apoiados. No entanto, comprometimento e interesse, não só por parte dos educadores, como também de toda comunidade escolar, são fundamentais para que ocorra a reivindicação por recursos públicos e políticas de formação de professores. Lembrando que:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p.9).

Sabendo que a escola não é a única responsável por este processo, é necessária a intervenção do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais e Municipais, da comunidade, dos movimentos sociais entre outros, para a criação efetiva de condições de implementação da Lei 10.639/03. Como bem se expressa um professor, o combate ao racismo por ser tarefa de todos, cabe:

“Ao professor, a direção, aos pais e os próprios alunos também têm essa responsabilidade de tratar do assunto, n/é? De discutir o assunto e levar isso a diante, levar a discussão à diante n/é? Para resolver a questão e para chegar mais próximo de uma solução, n/é?” (Entrevista-professor, pardo).

Como assinala Gomes, N. L. (2003b, p.170), a educação não se reduz à escolarização. Ela se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, dentre outros.

Como expresso no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.6):

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.

Em síntese, os discursos da comunidade escolar sobre a Lei 10.639/03 indicam que a

⁵⁹ A nosso ver a formação do professor para a diversidade é de suma importância. No entanto a não formação específica sobre relações raciais, não o exime da responsabilidade e sensibilidade frente às situações de preconceito e discriminação entre alunos no ambiente escolar.

maioria dos professores não lhe são contrários. No entanto, suas falas evidenciam certa resistência e revelam a cegueira diante da relevância da questão racial no contexto escolar para a eliminação da discriminação e emancipação de grupos discriminados, bem como sobre a importância de sua ação neste processo. Como alerta Silva, P. B. G. (2006, p.175):

Nos professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Como bem demonstra a autora, o professor tem que estar atento à importância do seu comprometimento com a questão racial na escola, posto que este comprometimento se estende ao reconhecimento da diversidade como parte da identidade nacional, ou seja, para o relevo de outros grupos étnico-raciais e sua marca na vida social brasileira para desconstruir uma identidade nacional calcada na hierarquização de raças.

É importante assinalar que a visão igualitária da escola constitui um empecilho ao cumprimento da Lei 10.639/03 no contexto escolar, pois considera-se que todos os grupos estão representados igualmente neste espaço social.

No relato que segue, quando questionado sobre de que maneira a escola pode ser discriminadora, o professor argumenta:

“Em relação à etnia eu acho que não, só se a gente pensar nisso [discriminação] como sendo uma consequência de uma outra coisa, que quando a pessoa, ela é maltratada, ela reage, n/é? E... é aquela questão, n/é? Às vezes, para você bloquear a questão do racismo... para você... às vezes, a própria pessoa, negro ou pardo... por exemplo... Que é toda aquela questão de você ter a maioria negra, que a maioria negra não tem acesso a informação é... estas coisas, assim. Então, eu acredito que estas coisas chegam na escola e quando estes alunos chegam na escola, eles já estão com as consequências sobre eles e essas consequências passam a diante nas notas, nas brigas que o professor tem com o aluno e não

*necessariamente por ser negra ou não, mas por... a gente já estar vivendo... já estar vindo com o problema. Então, a gente está em relação com este problema, n/é? 'Então, pode aparecer?' Eu acredito que sim, mas não necessariamente por... na intenção firme de mostrar esta diferença... eu acredito que a gente traz conseqüências, que a gente já está dentro de um contexto em que isso vai aparecendo e a gente ou por **omissão**, ou por não ter como resolver, passa adiante isso nas notas, nas avaliações no..."* (Entrevista- professor, pardo).

A fala do depoente sugere que a discriminação racial, quando presente no ambiente escolar, é decorrente de um contexto social mais amplo, contudo reconhece que a omissão pode colaborar para a sua reprodução na escola. No entanto, a escola aparece em seu discurso como uma vítima dos problemas sociais, não sendo reconhecida como espaço privilegiado de enfrentamento do preconceito e da discriminação racial.

A maioria dos professores entrevistados não reconhece a instituição escolar como contexto em que a discriminação racial é reproduzida.

"Mas aí eu acho que é atitude de pessoa, n/é? Se você for analisar a escola como instituição. Até o próprio preconceito às vezes fica meio difícil... e porque às vezes tem o preconceito da diretora da escola"
(Grupo focal- professora, branca).

Em sua fala, o depoente acha difícil para a escola praticar a discriminação, restringindo-a a atitudes individuais.

Cabe aqui ressaltar o que se entende por "racismo institucional". Segundo Santos, G. (2005), a idéia de racismo institucional é recente na sociedade brasileira, tendo surgido nas duas últimas décadas com o movimento negro, que denuncia a discriminação racial institucional, praticadas cotidianamente pelas instituições de trabalho, de saúde de educação etc. Fica explícito, então, que racismo institucional é um dos níveis pelo qual o racismo se revela, ocorrendo quando a instituição limita, a partir de certas práticas institucionais, o desenvolvimento e a interação social plena de certos grupos sociais.

Segundo Silva, M. A., (2001, p.77), o racismo institucional é apenas uns dos níveis do racismo, há ainda o racismo individual, quando um membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer ao grupo tido como superior; e o racismo

cultural, que consiste em uma forma mais sutil de racismo, incluindo tanto a expressão individual quanto a institucional da superioridade da herança cultural de um grupo étnico-racial em relação a outro. Nesta perspectiva, pode-se depreender que a escola, em certa medida, colabora para a institucionalização do racismo posto que folcloriza aspectos da cultura de matriz africana apresentando-os como primitivos e inferiores se comparados à cultura européia. Assim, o racismo cultural, ao enaltecer o valor cultural de saberes greco-romanos em detrimento dos saberes da cultura africana, restringe a participação de um determinado grupo racial em um determinado local.

No entanto, a visão igualitária da escola impede que os sujeitos nela inseridos vejam-na como espaço privilegiado do combate de práticas racistas. Como assinala Cavalleiro (2001, p.146-148), “ao se acharem igualitárias, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado unidades igualitárias a todas as crianças”.

“Depois que foi instituída a nova LDB. 93, 94, 96 ficou mais difícil uma escola ser discriminadora, porque houve a universalização de ensino a escola para todos. Mas antes acontecia eu lembro do caso que a escola não quis aceitar a aluna [negra], n/é? Mas depois com a LDB ficou mais difícil perceber que a escola é discriminadora tem a escola para todos, n/é? Então ficou mais difícil agora a escola ser discriminadora a visão é mais universalizadora” (Grupo focal-professor, negro).

Uma vez reconhecida como portadora de um discurso universal, de equidade formal entre todos os alunos, a escola passa a exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Segundo Cavalleiro (2001, p.143), “é senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades”.

*“É uma questão de oportunidade [por que a população negra no Brasil vive em piores condições de vida que a população negra] E de pessoas que realmente saibam aproveitar as oportunidades. Porque hoje... olha, sinceramente, nós vivemos em uma sociedade, principalmente neste governo que nós temos, Federal e Estadual, que é bem assistencialista, que eles acabam é... oferecendo muitas oportunidades. **Educação é uma***

oportunidade que todos têm. Todos têm oportunidade aos estudos isso é... de um bom tempo para cá esta oportunidade é para todos. Só que algumas pessoas, independente de negro ou não, não... não querem saber, tem gente que não... não quer aproveitar a oportunidade (tom irritado). Algumas pessoas se destacam porque realmente aproveitam as oportunidades, tem consciência de que quer ter uma vida melhor e que a educação é um melhor meio para isso. Outras pessoas acham que é um meio muito difícil, que é mais fácil... ir para o tráfico de drogas, com violência, ir para mundo do crime. Então, eles querem o meio mais fácil, entendeu? Todos sabem que a educação é o único meio mesmo, mas que é muito trabalhoso. Estudar, vir para escola, todo dia, assistir aula, estudo, é muito trabalhoso. Agora, as oportunidades são iguais para todos. Todos têm oportunidade. Alguns vão se destacar e outros não, mas vai do interesse de cada um. Isso é muito nítido para mim. [...] Então, isso daí vai do que? Vai da própria índole da pessoa, dela querer realmente mudar a vida dela, a história da vida dela. Orientação, eles têm. Nós falamos, nós orientamos, mas tem hora... tem gente, que não quer saber... não tem jeito, sabe? As oportunidades, todos têm. Acho que isso aí de ascensão social, vai disso aí... vai do interesse mesmo da pessoa, de querer ter uma vida muito fácil, querer conquistar muito em pouco tempo, não querer ter... vontade de trabalhar, não ter força de vontade. Acho que é isso que leva a isso... a essa diferença. Mas oportunidade, todos têm. Isso não tem nem o que questionar” (Entrevista - coordenadora da escola, branca).

Em sua fala, a coordenadora parece enfatizar que a ascensão social depende exclusivamente da capacidade e interesse do aluno em mudar de vida através do estudo. Pôde-se verificar que existe operacionalização do mito da democracia racial em sua interpretação das relações sociais, particularmente, nas relações étnico-raciais, pois a depoente parte do pressuposto da existência de um patamar de igualdade social entre todos os indivíduos, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

Como observa Bento (2007b, p.157), “as pessoas evitam enfrentar a questão do racismo enquanto sustentáculo de um sistema de privilegio preferindo acreditar que o reconhecimento que recebem é baseado somente em seu mérito”. No entanto, é importante ressaltar que não se pode falar em mérito quando as pessoas não estão em condições iguais de

disputa, sendo que estas condições não se restringem apenas a educação, mas a igualdade em todos os setores da vida social.

Salientamos que é sob o discurso da igualdade de oportunidades⁶⁰ que se manifesta a falsa inclusão e, conseqüentemente, aliena-se o sentido das diferenças.

Neste sentido a igualdade é vista como processo homogeneizador de identidades e valores e não pressupõe as diferenças.

O falso reconhecimento seguido da ausência de uma política de reconhecimento igualitário dilacera as identidades, seja na esfera individual, seja no âmbito coletivo (SILVA, M. P., 2005, p.40, grifo meu).

A igualdade, segundo a entendemos, pressupõe ter direito a ser diferente, ter direito ao acesso a outros direitos que não se restringem apenas ao político, mas a todos os aspectos da vida pessoal, material etc. Não podemos nos esquecer que a construção da identidade se situa nas relações de poder (CASTELLS, 1999; SANTOS, B. S., 1994) em uma sociedade constituída por grupos com características político-culturais diferentes. Silva, T. T. (2000, p.44-45) considera que o termo *diferenças* enfatiza “o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade”. Segundo Gomes, N. L. (2001, p.92):

Assim como tantos outros processos de identificação, o racial é construído na relação de alteridade - nós e os outros - e tem determinado contexto histórico, político e cultural. Sendo assim ao mesmo tempo que os negros buscam a sua identidade não podem deixar de focar a sua diferença em relação à sociedade ou a outros grupos sociais e instituições. Esse processo implica a tentativa de diminuir as diferenças internas do próprio grupo e a articulação em torno da reivindicação de direitos, resultando na construção de um sujeito político.

Isto implica que identidade se constrói a partir das diferenças, quando as pessoas se afirmam como pertencentes a um determinado grupo, o fazem como meio de diferenciação em relação a um outro grupo de pessoas com o qual se defrontam⁶¹. No jogo social, muitas

⁶⁰ Na atualidade o ciclo da exclusão é marcado pela transmutação do direito em favor e pela efervescência de um outro mito, o mito da igualdade de oportunidades, o qual há tempos sustenta o mito da democracia racial. Como descreve Ianni (1987) [...] “o mito da democracia racial surge como uma expressão particular do mito mais amplo da sociedade aberta, em que os homens – pobres ou ricos, de qualquer raça, sexo ou religião – são definidos ideologicamente como iguais”. Desta forma as condições sociais de vulnerabilidade social do negro são explicadas com base na crença de que os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, por falta de esforço, interesse e capacidade.

⁶¹ Para saber mais sobre o caráter contrativo como ponto importante para a formação da identidade étnica consultar Roberto Cardoso de Oliveira, *Identidade, etnia e estrutura social* ver capítulo I *Identidade étnica identificação e manipulação*. (1985, p.5)

vezes estas diferenças são categorizadas e passam a sustentar a exclusão.

Ao lutar pela construção de sua identidade, os grupos sociais reivindicam o reconhecimento de suas diferenças livres de ridicularizações, reivindicam direito a representação. Parafraseando Castells (1999), “ao reivindicarem identidade os sujeitos sociais constroem poder”, visto que identidades são construídas num processo de contestação e luta e estão sujeitas a interpretações múltiplas, pois dependem das circunstâncias histórico-culturais (TORRES, 2003, p.35). Identidades são construções sociais. Portanto, ao não reconhecer as diferenças, a escola não colabora para que este processo positivo de identidade ocorra, posto que submete à exclusão os saberes populares que circulam em seu meio. A escola, então, por esta prática dentre outras, discrimina os conhecimentos.

Não reconhecer os saberes das diversas culturas presentes no ambiente escolar é eliminar saberes e legitimar as práticas hegemônicas de exclusão.

A branquidade refuta qualquer outra experiência que seja diversa do que ela profere. Pelo contrário, as diferenças são suprimidas e ela se afirma de algum modo, como universal. Aceitar a diferença seria aceitar algo que desestruturaria a branquidade. A diferença tem um caráter imprevisível e, portanto, neste aspecto, ela é perigosa. Esse é um jogo intrincado porque ensina como os sujeitos devem ser representados, através do exercício das relações de poder, conforme demonstrado nas narrativas sobre os direitos humanos. Essas relações atribuem significados, orientam e constituem as experiências culturais negras (PARENTE, 2005, p.162).

É preciso enfatizar que o tornar-se negro (SOUZA, N. S., 1983) passa por um processo de conscientização e valorização da negritude. Neste sentido é preciso destacar que a afirmação da negritude se dá concomitantemente ao questionamento da branquitude, pois, esta última, assentada sobre a ideologia racial, empregna toda dinâmica escolar, hospedando-se e fazendo-se desejada e reificada até mesmo em um contexto onde a maioria é negra. *"Ela, a brancura, transcende o branco"* (COSTA, 2003, p.139), *ela é o "lá que nunca está lá. Mas está lá,* (APPLE, 1995 apud PARENTE, 2005, p. 162), “tão reificada que funciona como um pré-dado, como uma essência que antecede a existência e manifestações históricas dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores” (COSTA, 2003, p.139). Presente na escola a brancura, faz com que os educandos passem a reproduzir em suas relações a hierarquização racial, além de fazer com que muitos sejam vitimizados pela própria autonegação da sua inscrição racial.

Ao não dar voz a todos os saberes, a escola não reconhece os alunos como sujeitos sócio-culturais fruto de diversas experiências, não favorecendo, por conseguinte, a afirmação

da identidade dos mesmos, já que não permite sua experiência com sua própria cultura.

Como nos alerta Dayrell (2006, p.140), compreender o aluno como sujeito sócio-cultural é “compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos emoções, desejos, projetos com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios”. A noção de experiência está na base da noção de identidade a partir do momento em que identidade:

[...] não é um marcador fixo, uma substancia essencial que algumas pessoas compartilham em virtude de sua origem, raça, filiação religiosa, preferência sexual, gênero ou classe, mas um processo de aprendizagem que depende do contexto em que está, naturalmente, aberto a interpretação. Como tal, ela também depende da historicidade das lutas que invadem a consciência social em um dado momento no tempo, tornando a experiência e a consciência da experiência um processo notável de compreensão e significado realizado por indivíduos que tentam entender as condições de suas vidas (TORRES, 2003, p.86).

É importante salientar que, embora a escola possa refletir e reproduzir desigualdades sociais, ela não se reduz a um inerte instrumento de reprodução das relações sociais, ela possui autonomia e capacidade transformadora para construção da igualdade, mediante a valorização da diversidade que contempla experiências culturais distintas.

A partir do momento em que a escola considera e valoriza as experiências, e, portanto, as diferenças, ela supera o uso político da identidade para discriminar e explorar o outro; ao reconhecer as diversas culturas que compõem seu universo, ela desautoriza o provérbio brasileiro “pau que nasce torto nunca se endireita” passando a pleitear a identidade como um processo inacabado, inconcluso, pelo qual reinventamos e somos reinventados. A escola não é somente um espaço de reprodução social, mas também de resistência, assim na medida em que possibilita ao aluno vivenciar sua cultura sem medo de ser discriminado, permite, paralelamente, que este possa construir sua identidade interagindo com o mundo, tendo a consciência de que pode transformá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação procurou compreender as relações raciais no cotidiano escolar segundo as percepções de seus atores docentes e discentes, numa escola pública estadual, localizada em um bairro de periferia urbana na cidade de São Carlos. As interpretações apresentadas nesta pesquisa, considerando as percepções de seus atores, vislumbram o quadro perverso em que alunos afro-brasileiros encontram-se submersos, no espaço escolar, tendo suas relações marcadas por situações de discriminação e preconceito racial.

É inegável a forma naturalizada em que se dá o racismo no cotidiano escolar.

As declarações dos alunos permitem perceber a dinâmica de suas relações, onde os estereótipos sobre o negro circulam entre eles através de piadas, apelidos etc. Desta forma, características como a cor, cabelos, formato dos lábios e nariz dos alunos negros são referências negativas e estereotipadas que agem anulando o ser negro.

Em relação à percepção dos alunos, evidenciou-se que os mesmos têm consciência de que a discriminação racial existe e de que ela vigora tanto no contexto escolar quanto fora dele. No entanto, os adolescentes referem-se às atitudes de preconceito e discriminação, como xingamentos e apelidos de cunho racista como “brincadeiras”. A percepção de que tais “brincadeiras” se caracterizam em discriminação e preconceito, portanto, não parece ser suficiente para impedi-los de praticar atitudes discriminatórias.

Através da análise da percepção dos alunos, pôde-se verificar o quanto o ideal do branqueamento cria dificuldades para que os mesmos possam identificar-se positivamente com seu grupo étnico-racial negro. Assim, alguns alunos negros se autotransferiram para brancos, assim como outras classificações que pudessem distanciá-lo de sua pertença racial. No entanto, é preciso ressaltar que outros alunos que poderiam pretender se afastar da classificação negra enfatizaram sua inscrição racial nesta categoria.

Ao que podemos observar a ausência de diálogo e de reflexão acerca das relações raciais na escola leva muitos alunos negros a serem vitimizados inclusive pela própria autonegação identitária.

O mito da democracia racial perpassa as percepções dos alunos, aparecendo quando estes sujeitos referem-se à miscigenação para minimizar a presença do racismo na sociedade brasileira, ou no entendimento sobre os conflitos raciais como problemas de classe. No entanto, foi evidenciado certo consenso entre os educandos em reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos negros em sociedade, devido a sua cor/raça.

Em outro contexto da pesquisa, no que se referiu à percepção dos professores, pôde-se verificar que existe operacionalização do mito da democracia racial na interpretação das relações raciais entre os alunos. Pois os mesmos tendem a negar a existência da discriminação racial na escola, os xingamentos e apelidos de cunho racista são justificados por cinco entre sete professores, assim como pelos alunos, como “brincadeiras”. Desta forma a dimensão dos conflitos é dissimulada pela “brincadeira”. Apenas um dos sete professores reconheceu que a escola pode ser palco da reprodução do preconceito e da discriminação racial.

Os educadores comumente recorrem ao discurso da miscigenação e ao discurso do compartilhamento da afrodescendência e da situação social entre os alunos para justificar a ausência de conflitos raciais entre os mesmos. Neste caso, evidencia-se o funcionamento do mito, considerando a tendência dos professores em compreender as desigualdades sociais e raciais como decorrentes das diferenças de classe social e não como frutos da discriminação racial cotidiana. Este fato evidencia uma especificidade do racismo brasileiro que dificulta o entendimento das tensões raciais que se configuram no cotidiano escolar. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecem a existência do racismo, minimizam seus efeitos em prol da igualdade na pobreza. Esta oposição entre a discriminação de classe e o reconhecimento da discriminação racial pode ser encontrada de forma mais veemente entre os professores do que entre os alunos. A afrodescendência e a condição social da maioria dos alunos são utilizadas pelos professores para naturalizar o tratamento depreciativo em relação aos alunos negros, e muitas vezes para atribuir, mesmo que implicitamente, o preconceito racial ao próprio negro. Os professores admitem não tratar a respeito da questão racial em sala de aula, e, pelo que podemos apreender das declarações dos mesmos, não buscam tratar, nem ao menos esporadicamente, em situações em que os conflitos se instauram.

Evidenciou-se o silenciamento em relação às práticas racistas entre os alunos, acompanhadas da falta de atitude mais firme diante da ocorrência de conflitos. Não há o estabelecimento do diálogo que possa permitir aos alunos corrigir suas posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

O silêncio, assim como a minimização das ofensas de cunho racial entre os alunos, por parte dos professores, evidencia certa conivência com os comportamentos e atitudes racistas, colaborando para a manutenção e continuidade destas práticas no cotidiano escolar.

Em nenhum momento os professores questionam-se sobre a extensão de atitudes racistas na trajetória de vida dos alunos tanto dentro quanto fora da escola, assim como as seqüelas, decorrentes de preconceito e discriminação, na formação de suas identidades.

As percepções dos professores revelam que há reflexões sobre as questões étnico-raciais que sequer chegam aos ouvidos da maioria dos educadores. Fato este comprovado pelo

não conhecimento da lei 10.639/03 pela maioria deles. Desta forma, evidenciamos um discurso que se faz mediante o senso comum sobre as relações raciais na sociedade brasileira, estando intimamente marcados por ideologias que tornam vitais “sutilezas”, “igualdades” e “naturalizações”.

Enfatizamos que, a ideologia racial no Brasil impõe aos sujeitos uma vida em contradição em que o que se verbaliza nem sempre condiz com as experiências vivenciadas. No entanto, as contradições aparecem de maneira mais perceptível nos discursos dos alunos que nos discursos dos professores, pois o uso do politicamente correto por estes, muitas vezes, dissimula estas contradições, sugerindo certa homogeneidade.

As percepções dos professores sugerem que para eles a escola é apenas uma vítima inerte frente aos problemas sociais que repercutem em seu interior. É comum entre os entrevistados a referência ao fato de que na escola todos são tratados como iguais, e que nenhum professor pratica atitudes racistas, o que de alguma forma colabora para que não sejam discutidas e propostas formas de identificar e combater manifestações de discriminação e preconceito racial.

É significativo ressaltar a ambivalência presente no discurso dos professores, a respeito da importância da lei 10.639/03, em que mesmo reconhecendo a importância do trato da questão racial na escola para valorização da história do negro, vêem este sempre como um problema de menor relevância diante de outros problemas sociais. O conhecimento a respeito da temática não é algo que ele, o professor, pretende buscar, mas é algo que tem que chegar até ele, estando obrigatoriamente inserido no conteúdo de sua disciplina.

Diante de tudo o que foi possível constatar, ressaltamos a importância da formação de professores para o tratamento da diversidade no cotidiano escolar. No entanto, enfatizamos que pouco pode ser feito sem o comprometimento e sensibilidade do educador mediante o reconhecimento da sua responsabilidade neste processo de mudança proposto pela lei 10.639/03, sobre o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, como construtos de uma educação das relações raciais inclusiva.

REFERÊNCIAS

A DESCOBERTA do DNA e o projeto genoma. *Revista Associação Médica*. vol.51, n.1, Brasília. 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-42302005000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 7. jul. 2010.

ANDRADE, P.S. de. *Pertencimento étnico racial e ensino de História*. São Carlos, PTGE/UFSCAR, 2006, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.

BANTON, Michael. *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, M. S. *Identidade nacional e ideologia racista*. São Paulo: Humanitas FFLCH/DH/USP, ano IX, no. 8, p.14-23, 2001.

BARAÚNA, L. M. P. B. Á flor da pele. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BENTO, M. A. da S. Branqueamento e branquitude. : In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, P & PASSERON, J. C. (1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro. Ed: S. A. Tradução: Reynaldo Bairão. 1975

BORGES PEREIRA, J. B. "Racismo à brasileira" In: MUNANGA, K. (Org.) *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL: Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Resolução n.01, de 17 jun. 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 fev. 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

CALDEIRA, T. P. do R. *Cidades de Muros: crimes, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34- EDUSP, 2000.

CANAU, V. M. (Coord.). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176p.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo crítico na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CANEN, A., OLIVEIRA, R. J.; FRANCO, M. *Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?* Revista Brasileira de Educação, no. 13, pp. 113-126, 2000.

CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A. Multiculturalismo e Identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2006.

_____. *Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. Educação & Sociedade, 2001, n.77, p.207-227.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, E. (org). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 218f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I. e BENTO, M. A. SILVA (Orgs) *Psicologia do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CASHMORE, E. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, Marilena de S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIAVENATO, Julio J. *O negro no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1999.

Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial
Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Resolução 2.106-A (XX), da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 21 dez. 1965. Disponível em:

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/lex81.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: _____. (Org). *Violência e psicanálise*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio – cultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DUARTE, L. F. D. *Classificação e valor na reflexão sobre identidade social*. In: *Aventura Antropológica, Teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

DUSSEL, E. D. 1492: *O encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFA, 2008.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Rio de Janeiro: Dominus, 1965.

_____. O mito da democracia racial. In: *A integração do negro na sociedade de classes: O legado da "Raça Branca"*. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, D. J. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo. Selo Negro, 2009.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas. 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.19.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação, Nº 23, pp. 75-85. 2003a
Disponível em: < [http:// www.scielo.br/](http://www.scielo.br/)>. Acesso em: 07 abr. 2009.

_____. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: Educação e Pesquisa. [online]. V. 29, n. 1, p. 167- 182, jan/jun. 2003b.
Acesso em: 07 abr. 2009. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autentica, 2003c.

_____. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity*. (200-) Disponível em: <<http://www.Rizoma.Ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. *Educação e identidade negra*. In: Ângela Maria Benedita B. de Brito, Moises de Melo Santana, Rosa Lucia L. S. Correia. (Orgs) Kulé Kulé: educação e identidade negra. Maceió: EDUFAL, 2004.

GOMES, E. S; BARBOSA, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Instituto de Pesquisa e Inovações educacionais. Educativa, 30 agos. 2000. < <http://www.educativa.org.br>>.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*: Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. *Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos*. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. In: *Antropologia e educação: interface do ensino e da pesquisa*. Caderno Cedes, no. 43, 1997.

HALL, S. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOFBAUER, A. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. In: *Teoria e Pesquisa*, nº 42 e 43, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – Universidade Federal de São Carlos, janeiro a julho de 2003.

IANNI, O. *Raças e classe no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. Dialética das relações raciais. In: *Revista: Estudos Avançados*, 2004. Não paginado. Disponível em: <www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2005.

_____. “Estilos de pensamento” In: Bastos, E. R. & Moraes, J. Q. de. (Org.). *O pensamento de Oliveira Vianna*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993, p. 429-38.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. In: *Estudos & Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica*. Número 23. Rio de Janeiro. 2008.

_____. Estimativa da população (2009). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: *As políticas públicas e a desigualdade no Brasil – 120 anos após a abolição*—Mário Theodoro (org.) Brasília: Ipea, 2008.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANCUSO, M. I.; OLIVEIRA, E. *Condições de Vida e Pobreza em São Carlos: uma abordagem multidisciplinar*. Relatório do Núcleo de Pesquisa e Documentação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

MARCA ZUMBI DOS PALMARES. *Programa de superação do racismo e da desigualdade racial, 1995*. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/racismo>>. Acesso em: 5 out. 2008.

MARLEY, BOB. *Babylon System, Survival*, 1979. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/bob-marley/babylon-system>>.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. *A Ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Ed: Zahar, 1965.

MEMMI, A. *Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*. Tradução de Ronald Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre currículo e identidade implicações para a prática pedagógica. p 38-66 In: _____; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008

MUNANGA, K. *Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil*. In: SCHAWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Letícia de Souza (Orgs.) *Negras Imagens*. São Paulo: Ed. USP: Estação Ciência, 1996 a.

_____. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*. In: *Resgate*, n. 6, p. 17-24, 1996 b.

_____. Teorias sobre o racismo. *HASENBALG, Carlos A.; MUNANGA, Kabengele; CHWARCZ, Lília Moritz. O anti-racismo no Brasil*. In: *Estratégias e Políticas de Combate a Discriminação Racial*. São Paulo: Ed. USP: Estação Ciência, 1996c.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: 3º *Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB*. Rio de Janeiro, 05. nov. 2003. Não paginado. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

_____. “Nosso racismo é um crime perfeito” em entrevista exclusiva para Revista Forum [ago. de 2009]. Entrevistadores: Camila Souza Ramos e Glauco Faria. Não Paginado. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/BlogueirosIntegra.asp?id_artigo=7378>. Acesso em: 21 mar. 2010.

_____. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. "Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio (de nossa psicologia social) sobre um tema que toca a vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana?". [2000] Entrevistador: CIAMPA, A. C. Revista Psicologia & Sociedade, ABRAPSO, v.12, no. 1/2 jan./dez. 2000. Disponível em: <www.abrapso.org.br>. Acesso em: 23 jul. 2009.

NASCIMENTO, E. L. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus. 2003.

_____. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NEMEZIO, F. Para além do conceito de "raça". *Revista Científica de Información y Comunicación*. Sevilla. n3, p.105-123, 2006. Disponível em: <<http://www.ic-journal.org/data/downloads/1265038555-4filho.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2010.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, O. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem- sugestão de um quadro de referencia para a interpretação do material sobre relações raciais*. São Paulo, T. A Queiroz Editor, 1985. (1ª. Edição em 1954).

OLIVEIRA, E. D. *Cosmovisão Africana no Brasil: para uma filosofia afrodescendentes*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, F. Relações raciais na creche. In: SILVA, P. B. G e PINTO, R. P. (Org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

OLIVERA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói-Rio de Janeiro: Intertexto. 1999.

OLIVEIRA, R. *Preconceitos, discriminações e formação de professores – do proposto ao Alcançado*. Tese de doutorado. (Departamento de Metodologia de ensino) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

ONU. Declaração final. *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia*

e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul, 2001.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira & Identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARÉ, M. L. *Auto-Imagem e Auto-estima na Criança Negra: um Olhar sobre o seu desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Porto Alegre, 2000.

PARENTE, R. M. A invenção do cidadão negro. In: SILVA, P. B. G e PINTO, R. P. (Org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

PAULA, A de. Educar o Brasil com raça: “Das raças ao racismo que ninguém vê”. In. SANTOS, G. SILVA, M. P (Org.). *Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

PENA, S. et al. *Retrato Molecular do Brasil*. In: Fórum de genealogia. 2000. Não paginado. 2000 Disponível em:< http://www.geneall.net/P/forum_msg.php?id=43442>. Acesso em: 7 jul. 2010.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIERSON, D. “O preconceito racial segundo o estudo de situações raciais”, In: Sociologia, São Paulo, vol. XIII, no. 4 de out. de 1951.

PIOVESAN, F. *Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos*. In: SALES AUGUSTO DOS SANTOS (Org.) *Ações afirmativas e combate do racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p.–(Coleção Educação para todos).

PINTO, R. P. *Movimento negro em São Paulo: Luta e Identidade* – São Paulo, 1993. Tese (doutor) FFLCH/USP.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. *Brasil, Gênero e Raça. Todos unidos pela igualdade de oportunidades*. Brasília: 1998.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE. *Guia de elaboração*. Brasília: TEM Acessória Internacional, 2000.

ROMÃO, J. O educador a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSO, A; STREY, M. N; GUARESCHI, P.; BUENO, S. M. N. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. In: *Psicologia & Sociedade*; 14 (2): 74-94; jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a05.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

ROTANIA, A. A. *O Projeto Genoma Humano: Desafios éticos da ciência moderna*. Revista da SBHC, n.9, p. 3-16, 1993. Disponível em: <http://www.mast.br/arquivos_sbhc/109.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2010.

SANCHIS, P. A crise dos paradigmas em antropologia. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SANTANA, P. M. S. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. In: MUNANGA, K. (Org). *Negro e educação*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

SANT'ANA, A. O. Historia e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-67.

SANTOS, G. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, G.; SILVA, M. P. (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, G. A. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Palhas, 2006.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, R. V; MAIO, M. C. *Qual "Retrato do Brasil"?* Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. *Mana*, vol.10, n.1, pp. 61-95. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100003>. Acesso em: 7. jul. 2010.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SAWAIA, B. B. (org). Identidade- uma ideologia separatista? In: *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília. 2005.

SILVA, M. A. Formação de educadores/ as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, M. P. da. (Org) Identidade racial brasileira. In: SANTOS, G.; SILVA, M. P. (Org.) *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, T. T. *Teoria Cultural e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, P. B. G. e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. *Seminários Regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria da Justiça dos Direitos Humanos, 2001, p. 103-123.

_____. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Vamos acertar os passos? Referencias afro-brasileiras para o sistema de ensino. In: *O pensamento negro em educação*. Núcleo de estudos NEN. Número 1. Florianópolis, 1997. P. 40-57

_____. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil Educação*. Set-dez. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84806306>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

SILVA, V. F. Migrantes na periferia urbana: redes sociais e a construção do bairro. In:

Pontourbebe, revista do núcleo de antropologia urbana da USP. São Carlos, v. 1. Não paginado, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/pontourbe01/artigos3.html>> Acesso em: 9 set. 2010.

SILVÉRIO, V. R. *Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos de racialização*. 1999. p.172 f. Tese Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SISS, A. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Ed.UFF, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo da miscigenação: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, T. E. *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, N. S. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983

SOUZA, A. L. S. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, C. A. (Org.) Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. In: *Teoria Crítica e sociologia política da educação*. Trad. Maria Jose Amaral Ferreira, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

VENTURI, G; BOKANY, V. Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas. In: SANTOS, G. SILVA, M. P. (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

WHITAKER, D. C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau-SP: Letras à Margem, 2002.

ZORZETTO, R. A África nos genes do povo brasileiro. GUIMARÃES, M. (Colaboradora). In: *Revista Pesquisa FAPESP*. São Paulo, no. 134, Abr. 2007. Disponível em: <<http://revistapesquisafapesp.br/index.php?art=3193&bd=1&pg=3&1g=>>> Acesso em: 7 jul. 2010.

ZAMPARONI, V. A África, os africanos e a identidade brasileira. In: ROCHA, M. J.; PANTOJA, S. (Org). *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (org). Brasília: DP comunicações. 2004.

Anexos

Anexo A:
Roteiro da entrevista: Alunos.

01. Quantos anos você tem?
02. No Brasil tem gente de várias cores, qual é a sua cor?
03. O que você entende por preconceito racial e discriminação racial?
04. Dizem que no Brasil não existe preconceito racial, e que vivemos em uma democracia racial. O que você acha desta afirmação?
05. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito?
06. Você presenciou alguma situação na escola que expressasse preconceito e discriminação? Como foi?
07. Como você reagiu ou o que pensou ao saber deste acontecimento?
08. A questão racial (preconceito racial, racismo) é discutida em sala de aula pelos professores?
09. Você acha importante que os professores tratem a respeito das relações raciais? Por quê?
10. É diferente, ou a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola?
11. Várias pesquisas indicam que a população negra vive em piores condições de vida que a população branca. Em sua opinião, por que isso ocorre?
12. O que poderia ser feito para se combater o preconceito e a discriminação no Brasil? E na escola?
13. Você acha que as pessoas que moram neste bairro são discriminadas por pessoas que moram em outros pontos de cidade?
14. A escola abre espaço para que os alunos manifestem suas opiniões e gostos?
15. Quais suas aspirações para o futuro?

Anexo B:
Roteiro da entrevista: Professores.

01. Quantos anos você tem?
02. Há quanto tempo leciona nesta escola?
03. No Brasil tem gente de várias cores, qual é a sua cor?
04. Você percebe algum preconceito ou discriminação racial na escola?
05. Você trabalha a questões raciais na sua aula? De que maneira?
06. O que sabe a respeito da lei 10. 639/03? Ela está sendo trabalhada na escola?
07. Várias pesquisas indicam que a população negra vive em piores condições de vida que a população branca. Em sua opinião, por que isso ocorre?
08. É diferente ou a mesma coisa ser negro e ser branco no Brasil? Caso ache diferente, esta diferença é grande ou pequena?
09. Em sua opinião, o que é ser negro na sociedade brasileira?
10. A quem cabe a responsabilidade de combater a discriminação racial?
11. O que você sabe sobre políticas de ação afirmativa?
12. Qual a sua posição em relação ao sistema de cotas nas universidades?
13. O que você entende por cultura e identidade negra?
14. Em sua opinião, a escola contribui para a reprodução de práticas discriminatórias?
15. Você acha que os problemas do bairro se refletem no cotidiano escolar?
16. De que forma a escola lida com estes problemas?
17. Que aspectos da cultura do bairro são trazidos pelos alunos à escola?
18. De que forma a escola abre espaço para as manifestações dos jovens?

Anexo C:
Roteiro do grupo focal: Professores.

01. Como se dão as relações raciais na escola?
02. Quais problemas podem ser identificados no cotidiano escolar em relação à questão étnico-racial?
03. Existe racismo na escola?
04. A escola pode ser discriminadora? Em que sentido?
05. O que sabem a respeito da lei 10.369/03? (obrigatoriedade do ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira)? Qual a opinião sobre a referida lei?
06. Como tratam a questão étnico-racial em sala aula?
07. Quais discriminações ocorrem na sala de aula?
08. Como reagem diante de situações em que ocorre ofensa entre os alunos, com relação a origem étnico-racial?
09. O que se pode fazer na escola para que não ocorra mais entre os alunos falas e expressões que discriminem o aluno por causa de sua origem étnico-racial?
10. Cursaram algum curso de capacitação que discutisse a questão étnico-racial?
11. Que tipo de informações gostariam de receber como subsídio para trabalhar a questão em sala de aula?
12. Existem atividades específicas que podem ser caracterizadas como originárias de determinado grupo étnico-racial?

Anexo D:

Roteiro da entrevista: coordenadora da escola.

01. Quantos anos tem? Há quanto tempo trabalha nesta escola?
02. No Brasil tem gente de várias cores qual é a sua cor?
03. O que entende por preconceito racial e discriminação racial?
04. É diferente ou a mesma coisa ser negro e ser branco no Brasil? (se diferente) muito ou pouco? Em sua opinião, o que é ser negro na sociedade brasileira?
05. Várias pesquisas indicam que a população negra vive em piores condições de vida que a população branca? Em sua opinião, por que isso ocorre?
06. A quem cabe a responsabilidade de combater a discriminação racial?
07. Você percebe algum preconceito ou discriminação racial na escola?
08. A lei 10. 639/03 (inclusão do ensino da história e cultura da África e Afro-Brasileira) já está sendo trabalhada na escola?
09. Os professores trabalham as questões raciais em sala de aula?
10. Você observar interesse por parte dos professores da escola em estar buscando subsídios, informações para lidar com esta questão?
11. Você acha que a questão racial deve ser trabalhada apenas em uma disciplina específica?
12. O que se está fazendo na escola para trabalhar a discriminação?
13. Em sua opinião, a escola contribui para a reprodução de práticas discriminatórias?
14. O que favorece a discriminação racial no Brasil? E na escola?
15. Você acha que os problemas do bairro se refletem no cotidiano escolar?
16. De que forma a escola lida com estes problemas?
17. O que você sabe sobre políticas de ação afirmativa?
18. Qual a sua posição em relação ao sistema de cotas da universidade?
19. O que você entende por cultura e identidade negra?

Anexo E:
Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, 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 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 novembro 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.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Disponível no site: http://www.app.com.br/lei_10639_2003.pdf.