FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Maria da Glória Calado

Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2013

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Maria da Glória Calado

Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Psicologia da Educação
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

SÃO PAULO
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.83(81.61)Calado, Maria da Glória
C141e Escola e enfrentamento do racismo : as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial / Maria da Glória Calado ; orientação Maria Cecília Cortez Cristiano de Souza. São Paulo : s.n., 2013.

217 p. : il., grafs. tabs

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Racismo – Educação - Brasil 2. Discriminação racial - Educação 3. Enfrentamento – Educação 4. Escolas I. Souza, Maria Cecília Cortez Christiano de, orient.

Nome**:** CALADO, Maria da Glória
Título:Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a)._____ **Instituição:**_____

Julgamento:_____ **Assinatura:**_____

Prof(a). Dr(a)._____ **Instituição:**_____

Julgamento:_____ **Assinatura:**_____

Prof(a). Dr(a)._____ **Instituição:**_____

Julgamento:_____ **Assinatura:**_____

Prof(a). Dr(a)._____ **Instituição:**_____

Julgamento:_____ **Assinatura:**_____

Prof(a). Dr(a)._____ **Instituição:**_____

Julgamento:_____ **Assinatura:**_____

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é resultante da convivência de longa datacom pessoas muito especiais que encontrei na minha trajetória. Pessoas que, ao seu modo, contribuem na construção de relações mais justas e igualitárias, etambém colaboraram para a realização desse trabalho. Dessa forma, sou eternamente grata:

Às professoras entrevistadas que participaram desta pesquisa, pelo tempo que me concederam e pela oportunidade de conhecer suas histórias, seus sonhos e seus projetos de construírem um mundo mais igualitário.

Ao Centro de Estudos das Relações e Desigualdades no Trabalho, CEERT, pelo acolhimento receptivo. Sem a colaboração da Dra. Maria Aparecida Bento, Shirley dos Santos e de Antonio Carlos Malaquias não seria possível realizar este trabalho.

À estimada Orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, que me orientou com muita paciência, sobretudo, em momentos nos quais as adversidades da vida se intensificaram. Sem a sua compreensão e apoio não seria possível realizar este trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Kabengele Munanga e ao Prof. Dr. Ricardo Franklin Ferreira, pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições durante nosso exame de qualificação; pelas palavras carinhosas e acalentadoras em momentos difíceis.

Agradeço à Prof. Dra. Flávia Schilling pelas contribuições durante o exame de qualificação e à Profa Dra. Marisa Baptista Todescan pela leitura e apontamentos que enriqueceram este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Cristina Wissenbach e à Profa. Dra. Marie Claire Stekel, pelos ensinamentos nas disciplinas, cujas aulas sempre davam a impressão de passar de forma rápida.

À Profa. Dra. Rosa Cabecinhas, pela acolhida afável e pelos ensinamentos na realização das disciplinas, como também pela a preocupação em contribuir na construção deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, pela bolsa parcial

concedida a esta pesquisa.

Ao Marcelo e toda a equipe de funcionários da Pós-graduação da FEUSP, pela atenção e paciência.

À Eliane Costa, o nosso reencontro não poderia ser mais feliz, realizado em dupla conjunção na inspiração dessa tese, como também no fortalecimento do vínculo de amizade pela vida afora.

Aos colegas e Coordenadoras do Programa de Formação de Professores, que me acompanharam durante o percurso do doutoramento, aconselhando-me e compartilhando os momentos de angústias, ansiedade e, também, de novas descobertas.

A todos os professores e professoras que, com suas práticas pedagógicas, contribuem para que as relações humanas sejam mais igualitárias.

À minha amiga Alessandra, por seu apoio essencial com a revisão cuidadosa da tese, como também pelo apoio afetivo despendido à minha pessoa.

Ao amigo Cláudio, pela leitura cuidadosa e apontamentos apurados, que contribuíram na melhoria deste trabalho. Mais uma vez pude contar com a sua valiosa contribuição.

Ao João, companheiro de todas as horas, esteve sempre ao meu lado, compreendendo minhas angústias, pela paciência e palavras de alento, incentivando-me a continuar firme nos meus propósitos. Sua parceria foi para além do apoio moral.

Ao meu querido pai, in memoriam. A sua presença permanece em mim, por meio de seus ensinamentos e, sobretudo, na busca da construção de um mundo melhor. À minha mãe, exemplo de mulher guerreira. Inspirou-me a força necessária nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

À minha irmã Luzia, pela coragem na labuta cotidiana, referência de mulher que não esmorece face às adversidades da vida.

Aos meus irmãos, pela paciência e compreensão em razão dos meus longos períodos de ausência, em que tive de me abster de nossos prazerosos momentos comuns.

À minha querida analista, cuja escuta atenta me ajudou nessa travessia, assinalando a

importância de manter-me equilibrada para a conclusão deste trabalho, que representa a realização de um antigo sonho.

Aos meus amigos de todas as horas, Beatriz, Daniele, Daniela, Eliane, Kenya, Juliana, Fabrício, Vanessa, Sandra, Luciana, Melissa, Pedro Jaime, Paula, Paulina, Priscila, Tânia pelo apoio e amizade, como também pela interlocução e colaboração para que esta pesquisa se realizasse.

Aos professores do Instituto de Psicologia e da FEUSP, pelos ensinamentos compartilhados, pelo apoio e pelos vários modos de estímulo.

Agradeço à Prof. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva pela convivência durante o período inicial dessa jornada.

Ao Ailton, pela amizade e pelo incentivo às leituras neste período.

Às amigas de linha de pesquisa, Paula, Patrícia e Priscila, companheiras com as quais dividi muitos momentos de angústia, alegrias e também de aprendizagem. Sem o apoio incondicional que delas tive não poderia terminar este trabalho. As suas contribuições foram inestimáveis.

Aos meus amigos da FEUSP, Ariel, Daniela, Daniele, Crislei, Joy, Mauro, Mighian, Patrícia, Paula, Priscila, Tânia, Jonas, Maria Helena, Marina, Silvia, Ricardo, Jany, Daniel, Luciana, Mariana pela ajuda em vários momentos. Tenho certeza que esta pesquisa seria impossível sem a contribuição de cada um deles. Tornaram a realização desse trabalho menos árdua e solitária.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA- Centro de Estudos Africanos

CEAT - Centro de Atendimento ao Trabalhador

CEAS - Centro de Estudos de Ação Social

CEAFRO- Centro de Estudos Afro- Orientais

CECI - Centro de Educação e Cultura indígena

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEI´s – Centro de Educação Infantil

CIT – Conferência Internacional do Trabalho

CGT- Central Geral dos Trabalhadores

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DRT – Delegacia Regional do Trabalho

EJA – Escola de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ETF – Escola Técnica Federal

FIPE- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FGV – Faculdade Getúlio Vargas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INTECAB – Instituto Nacional de Tradição e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MEIBI – Movimento Interfóruns de Educação Infantil

MNU- Movimento Negro Unificado

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NEAB´s- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

NEINB –Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre o Negro Brasileiro

NEPO - Núcleo de Estudos da População da UNICAMP

OIT- organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ORIT – Organização regional Interamericana do Trabalho ORIT - Organização Regional Interamericana dos Trabalhadores

PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNB – Produto Nacional Bruto

Prouni – Programa Universidade Para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RAIS- Relação Anual de Informações Sociais

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SESC – Serviço Social do Comércio

SEPPIR – Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TEN – Teatro Experimental do Negro

UGT - União Geral dos Trabalhadores

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICEF – The United Nations Children's Fund

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations

Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Tipo	Legenda	Página
Gráfico 1	Distribuição das inscrições do 1º prêmio Educar para Igualdade Racial, Segundo as regiões do país	129
Gráfico 2	Distribuição das inscrições do 2º prêmio Educar para Igualdade Racial, Segundo as regiões do país	130
Gráfico 3	Distribuição das inscrições do 3º prêmio Educar para Igualdade Racial, Segundo as regiões do país	132
Gráfico 4	Professores inscritos Segundo cor/raça nas quarto edições do Prêmio Educar para a Igualdade Racial	138

LISTA DE TABELAS

Tipo	Legenda	Página
Tabela 1	Distribuição de categorias por número de inscritos do 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial	129
Tabela 2	Distribuição de categorias por número de inscritos do 3º Prêmio Educar para a Igualdade Racial	132
Tabela 3	Distribuição de categorias por número de inscritos do 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial	135
Tabela 4	Práticas pedagógicas premiadas no 4º. Prêmio Educar para Igualdade Racial - Categoria “Professor”	136
Tabela 5	Práticas pedagógicas premiadas no 4º. Prêmio Educar para Igualdade Racial - Categoria “Gestão”	137

Ninguém nasce odiando outra pessoa
pela cor de sua pele,
ou por sua origem, ou sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se elas aprendem a odiar,
podem ser ensinadas a amar,
pois o amor chega mais naturalmente
ao coração humano do que o seu oposto.
A bondade humana é uma chama que pode ser oculta,
jamais extinta.

(Nelson Mandela)

RESUMO

CALADO, Maria da Glória. Escola e Enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

No Brasil, ainda hoje, persiste o ideário do mito da democracia racial. Embora a intervenção curricular efetuada pela Lei 10.639/03 possa ser entendida como um avanço para o reconhecimento e a problematização da questão racial, não é raro que ainda verifiquemos no ambiente escolar a negação do racismo, por vezes, manifestada pelo *silenciamento* dos atores escolares, frente às manifestações de preconceito e de discriminação racial. Nossa pesquisa teve por objetivo analisar os relatos de professoras sobre as práticas pedagógicas laureadas pela 4ª edição do Premio Educar para a Igualdade Racial, buscando investigar as contribuições dessas práticas no enfrentamento do racismo no contexto escolar. Para a análise, adotamos o método qualitativo de pesquisa. O referencial teórico utilizado é proveniente de diferentes áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a educação e, sobretudo, a psicanálise. Devemos aos aportes da psicanálise o uso do conceito de *enquadre*, aqui, utilizado como instrumento para entender as relações entre o racismo e a formação da subjetividade dos sujeitos (BLEGER, 1998; COSTA, 2012). O uso do conceito de *enquadre* foi fundamental para compreender o modo como as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras podem romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate do racismo. Escolhemos investigar as práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, porque o consideramos não somente como lugar de reprodução do racismo, mas também como espaço privilegiado no combate às desigualdades raciais. Defende-se, nesse trabalho, que as práticas pedagógicas de nossas entrevistadas estimulam o rompimento do *silenciamento* dos atores escolares, sobretudo, oferecem um espaço para que os educandos se manifestem, contribuindo para a ressignificação das experiências com o racismo e para o desenvolvimento de práticas formativas na perspectiva de uma educação igualitária.

Palavras-chave: Racismo; Prêmio Educar para a Igualdade Racial; Enquadre; Enfrentamento; Escola.

ABSTRACT

School and racism confrontation: the experiences of winners teachers of PrêmioEducarpara a Igualdade Racial

In Brazil, nowadays, remains the ideology of racial democracy myth. Although the curricular intervention made by Law 10.639/03 can be understood as a step forward for the recognition and problematization of the racial issue, it is not uncommon to see, in the school environment, denial of racism, sometimes manifested by school actors silencing when facing manifestations of prejudice and racial discrimination. Our research aimed to examine teachers' reports about pedagogical practices laureates for the 4th edition of the Prêmio Educar para a Igualdade Racial in order to investigate the contributions of these practices in facing racism in the school context. For the analysis, we adopted the qualitative research method. The theoretical framework used is taken from different areas of knowledge such as history, sociology, education and especially psychoanalysis. We owe contributions of psychoanalysis the concept of frame, here used as a tool to understand the relationship between racism and the formation of the individual subjectivity (BLEGER, 1998; COSTA, 2012). The use of the frame concept wascrucial to understand how pedagogical practices carried out by the teachers can break stereotypes and prejudices and contribute to combating racism. We chose to investigate these practices in the school space because we considered it not only a place of racism reproduction, but also as a privileged space in fighting racial inequalities. In this work it is argued that the pedagogical practices of our interviewees stimulate the breaking of silencing of school actors, above all, provide a space for students to manifest, helping to reframe the experiences with racism and to develop practical formation from the perspective of an equal education.

Keywords: Racism; Prêmio Educar para a Igualdade Racial; Frame; Confrontation; School.

Sumário

APRESENTAÇÃO **17**

INTRODUÇÃO **20**

1. DE OBJETO A SUJEITO DE DIREITO **25**

1.1. CATEGORIAS TEÓRICAS: SUBJETIVIDADE E ENQUADRE 25
1.2. PRIMEIRO ENQUADRE – ESCRAVISMO: O NEGRO COMO OBJETO 34
1.3. SEGUNDO ENQUADRE – ABOLIÇÃO: NEGRO LIVRE E INFERIOR 41
1.4 TERCEIRO ENQUADRE – REPÚBLICA VELHA: A "LEGITIMAÇÃO IDEOLÓGICA" DA INFERIORIDADE DO NEGRO 48
1.5. QUARTO ENQUADRE – CONSTITUIÇÃO DE 1988: O NEGRO COMO SUJEITO DE DIREITO 70
1.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE CAPÍTULO 74

2. A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS **78**

2.1. O RACISMO NA ESCOLA BRASILEIRA 79
2.2. A EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DE LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS 87
2.2.1. Assimilacionista ou integralista - 1889-1937 ..... *88*
2.2.2. Processo de redemocratização à República Nova – 1978 - 2000 ..... *92*
2.3. RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR 96
2.4. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 102
2.5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE CAPÍTULO 110

3. O CEERT E O PRÊMIO **113**

3.1. SOBRE O PAPEL DAS ONG'S NO BRASIL 113
3.2. O CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT) 116
3.3. BREVE HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS AÇÕES DO CEERT 117
3.4. PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL 124
3.4.1. Edições Iniciais (1ª, 2ª e 3ª) *128*
3.4.2. Prêmio Educar para Igualdade Racial: 4ª. Edição *133*
3.4.3. Perfil dos participantes da 4ª Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial *138*

4. NA TRILHA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS **140**

4.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E INSERÇÃO NO CAMPO 140
4.2. METODOLOGIA DA PESQUISA 142
4.2.1 Categorias de Análise *145*
4.3. RELATO DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS 148
4.4. O RACISMO SOB A ÓTICA DAS ENTREVISTADAS 165
4.5. MANIFESTAÇÕES RACISTAS NA ESCOLA E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO 172
4.6. PERCEPÇÃO SOBRE A LEI 10.639/03 179

CONSIDERAÇÕES FINAIS **185**

BIBLIOGRAFIA **193**

APÊNDICE **213**

ANEXOS **217**

APRESENTAÇÃO

Iniciar a elaboração deste texto foi evocar a minha própria história e recuar no tempo em que a escolha pelo tema de pesquisa de mestrado já se apresentava latente. Até que ponto, no entanto, escolhemos o nosso tema de pesquisa? Não seríamos nós por ele escolhidos? Entendo que esta é uma questão subjetiva, que me conduziu à pesquisa em curso. Minha formação no ensino secundário foi o magistério, opção possível para uma filha de pais migrantes nordestinos e pobres. Ser professora era tudo o que eu poderia almejar naquele momento. Venho de uma família socialmente classificada como "mestiça", composta por pai negro e mãe branca. Contudo, a discussão de identidade racial não se colocava aberta ou positivamente. Eu e meu irmão, ambos de pele mais escura, éramos chamados de "nego" e "nega" e essa classificação nos uniu sem que tivéssemos a consciência do tema racial.

No ano de 2005, iniciei o mestrado em Psicologia Social na Universidade São Marcos, sob a orientação do Professor Doutor Antônio da Costa Ciampa, com um projeto que naquele momento dirigia-se à problemática da precarização dos estágios no mercado de trabalho. No ano de 2006, ingressei na Faculdade Zumbi dos Palmares, nas funções de docente e de Orientadora de Estágios. A experiência nessa instituição me transformou profundamente, primeiro, pelo desafio do papel de docente e, segundo, pela minha identificação com os alunos que eu orientava em estágios desenvolvidos em instituições financeiras.

Muitas foram as histórias e os aprendizados naquele período, pois os alunos me mostravam que mesmo nestes espaços denominados de inclusão corporativa — parceria realizada entre a Faculdade Zumbi dos Palmares e as instituições financeiras, para viabilizar, por meio dos estágios, o acesso dos estudantes ao mercado de trabalho — também operava o racismo e, às vezes, de forma nada sutil. Nessas interações, tomei contato com as histórias dos sujeitos que afirmavam terem vivenciado situações de racismo e preconceito racial na escola, na família, nos espaços de trabalho e na sociedade em geral. Tais experiências levaram a identificações; tocava-me, por exemplo, o fato de os alunos se sentirem em casa naquela instituição de ensino, em suas palavras era "o nosso quilombo". Também observava algumas semelhanças entre suas histórias de vida e a minha, no campo econômico, na perseverança, na tenacidade, ou na busca por melhoria das condições de vida por meio dos estudos. Fui me tornando negra.

Nos encontros de orientação de estágio, mais do que orientações formais, os alunos buscavam em mim uma aliada no enfrentamento do preconceito por eles vivido, particularmente nos locais de estágio. Descreviam que se sentiam “os estranhos”, desconfortáveis por estarem em espaços pouco ocupados por negros, já que outros negros, nessas instituições, trabalhavam em posições de menor prestígio social. Além disso, a maioria era contratada por meio de um sistema de cotas, um programa de inclusão corporativa. Durante esse período, pude ouvir muitos relatos de conflitos raciais e fazer a mediação entre o estagiário e a instituição. Foi a partir do compartilhamento dessas histórias que percebi que, além da precarização dos estágios, havia uma problemática racial subjacente e que merecia atenção. Dessa forma, a pesquisa de mestrado que vinha se desenvolvendo foi ampliada para a compreensão do papel dos estágios na formação da identidade profissional, como também o papel da socialização no desenvolvimento da identidade positivamente afirmada. A partir desse momento, iniciei meu estudo na área das relações raciais.

O término do mestrado me trouxe muitas reflexões, que me impulsionaram a continuar os estudos na temática racial e apontavam a escola como instituição fundamental na formação de sujeitos críticos e espaço de transformação das relações raciais. Então, eu me questionava sobre como a escola estaria lidando com o racismo: enfrentando ou reproduzindo? Se os alunos chegavam à faculdade já tendo vivido experiências densas com o racismo, que se refletiam nas relações pessoais no ambiente dos estágios, percebemos que o enfrentamento do racismo deveria ser iniciado ainda na infância, na fase escolar.

No ano de 2008, participei do processo seletivo de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com a proposta de estudar o papel do estágio na formação da identidade docente. Propunha-me a investigar se, nos espaços de estágio, os alunos de pedagogia eram preparados para lidar com a questão racial, tendo em vista a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”no currículo escolar. Em 11 de março de 2008, a Lei 11.645 deu a mesma orientação quanto à temática indígena.

Passado um ano do início das atividades do doutorado, e buscando aprofundar meus conhecimentos acerca da relação entre a educação e a questão racial, cursei, entre outras, uma disciplina com a Professora Doutora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, sobre a interface entre psicanálise, educação e cultura brasileira. Essa disciplina foi fundamental, pois me ajudou a discutir a influência dos discursos racialistas na formação da sociedade brasileira.

Refletir sobre tais discursos me auxiliou a entender as estratégias pelas quais a estrutura social brasileira se constrói, reproduzindo modelos excludentes, baseados na ideia de hierarquia racial. A partir desse momento, concentrei-me no estudo da educação das relações raciais.

INTRODUÇÃO

A educação foi uma bandeira de luta constante do Movimento Negro (SISS, 2003, MUNANGA, 2006 e PEREIRA, 2007), entendida como estratégia de mudanças no padrão das relações raciais e no combate as desigualdades. A ideia da inclusão da História da África no currículo escolar já estava presente na Constituição Federal de 1988, atendendo às reivindicações de diversos movimentos sociais dos grupos negros. Conforme o parágrafo 1º, do artigo 242, da Constituição: "O ensino da História da África levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (1988, p. 61).

Apesar dessa determinação da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira tem dificuldade em considerar a contribuição dos povos africanos e indígenas na constituição da identidade brasileira, permanecendo resquícios ainda da sobrevalorização do colonizador europeu. A invisibilidade das contribuições dos povos africanos e indígenas na constituição da nossa sociedade tem acarretado problemas para a formação da identidade dos brasileiros, tendo em vista que existe subjacente, em vários níveis do currículo escolar, um único modelo de identificação: o branco. Tal modelo acarreta sofrimento psíquico para os indivíduos negros, pois muito cedo, aprendem a ter uma imagem negativa de si mesmos e, na maioria das vezes, esse processo é inconsciente e decorrente da internalização desse modelo dominante(FANON, 1980; SOUZA, 1982; FILHO, 2005).

A pesquisa que ora apresentamos insere-se no campo da educação das relações raciais na escola. A escola é um espaço no qual o preconceito e a discriminação racial se reproduzem por meio das relações entre os agentes escolares, professores, alunos e demais profissionais. Pesquisas sobre relações raciais na educação (FAZZI, 2006; CAVALLEIRO, 1998) têm mostrado que os professores tendem a silenciar frente às manifestações do preconceito e da discriminação racial vivenciados no âmbito da escola. Esse silenciamento retroalimenta o preconceito e a discriminação racial, gerando conflitos psíquicos no processo de formação da identidade dos educandos que repercutem ao longo de suas vidas.

Esses estudos apontam ser a escola um espaço essencial de formação e socialização do sujeito e, portanto, espaço de retroalimentação dos valores presentes na sociedade. Partilhamos dessa percepção da escola como *lócus* de produção e reprodução do preconceito e da legitimação das desigualdades presentes na sociedade, mas a entendemos também como espaço de tensão e conflito que pode revelar possibilidades de transformação e superação do

racismo e do preconceito racial. Como bem nos lembra Nilma Lino Gomes (1999, p. 141), não "há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano". Assim, entendemos que a escola pode se constituir como *lócus* de reprodução do preconceito, mas também de sua superação.

Considerando o potencial transformador das práticas pedagógicas para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, tomamos como objeto de análise os relatos das professoras ganhadoras da quarta edição do Prêmio "Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Etnicorracial em Ambiente Escolar"[1], procurando entender o que as levou a exercer práticas de superação do racismo na sua atividade profissional.

A escolha do objeto de pesquisa partiu da constatação, já apontada por Nilma Lino Gomes (2005), de que a sociedade brasileira vivencia uma ambiguidade. Se, por um lado, diz-se que vivemos numa democracia racial; por outro, a necessidade da Lei 10.639/03[2]incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" revela a existência do racismo. Aliás, uma das principais contribuições dessa lei tem sido promover o debate acerca da democracia racial — seja como um alvo desejado por todos, seja como mito encobridor das tensões raciais existentes. Ao regular a educação, o Estado brasileiro reafirma que a escola se apresenta como *lócus* de enfrentamento e superação do racismo. Consequentemente, essa lei decifra tal ambiguidade ao reconhecer o conflito racial entre nós.

Contudo, a efetivação da lei depende de ações cotidianas que envolvem os sujeitos sociais, sobretudo, aqueles que estão em contato direto com a escola. Nesse sentido, entendemos que os agentes da comunidade escolar (particularmente, professores, coordenadores e diretores) têm papel significativo no enfrentamento e superação do racismo e discriminação racial presentes na escola.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de produção de experiências de enfrentamento do preconceito e discriminação racial no contexto escolar. O nosso objetivo

---

[1] A partir desse momento,nos referiremos ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Étnico-racial em Ambiente Escolar* como *Prêmio Educar para a Igualdade Racial*.

[2]A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de20 de dezembro de 1996, comumente denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (cf.http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08). Em nossa pesquisa, trabalhamos com a Lei 10.639/03, em função das experiências analisadas estarem circunscritas na perspectiva da história da África e dos Afro-brasileiros.

foi analisar os relatos das professoras sobre as práticas pedagógicas laureadas pelo Prêmio Educar para a Igualdade Racial, a fim de compreender as contribuições dessas práticas para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. Dentre os estudos já produzidos sobre esta temática, há uma parcela que se dedica a pesquisar o mal-estar presente entre os professores quando se defrontam com as manifestações cotidianas do racismo na escola (SILVA.I, 2009; CAVALLEIRO, 1988; GONÇALVES, 1985,). Nosso estudo, porém, põem em relevo as experiências positivas de professoras no enfrentamento do racismo.

Nossa proposta de pesquisa foi delineada a partir da preocupação com o racismo e a discriminação no campo da escola. Para realização desta pesquisa foi fundamental a aproximação com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdades (CEERT), instituição não governamental que vem realizando, ao longo de seus vinte e cinco anos, ações de combate ao racismo em vários âmbitos: trabalho, saúde e educação. No campo educacional, uma de suas principais ações é o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, que acontece a cada dois anos em âmbito nacional.

Este prêmio é reconhecido pelo Ministério da Educação como importante ação de incentivo à implementação da LDB 9394/96, alterada pela Lei 10.639/03, por valorizar práticas pedagógicas realizadas pelos agentes escolares da rede pública de ensino, que vinham ocorrendo mesmo antes da criação da referida lei. Identificamos na premiação uma importante iniciativa de enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, voltada para o desenvolvimento de uma educação antirracista, dando visibilidade às ações de superação do racismo no âmbito escolar.

Desta forma, reconhecendo o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdades (CEERT) como catalisador de experiências de enfrentamento do racismo no ambiente escolar, tomamos a 4ªedição do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, realizada no Estado de São Paulo, como campo de estudo, mais especificamente, analisamos os relatos de professoras ganhadoras deste prêmio nas escolas da cidade de São Paulo.

Concebendo os professores como agentes fundamentais no processo de enfrentamento do racismo, mas também como indivíduos formados dentro de uma sociedade marcada pelo racismo, singularmente, escamoteado pelo mito da democracia racial, perguntávamos: o que estes professores fizeram frente às manifestações racistas em sala de aula? O que podemos aprender com estas experiências? Buscando responder a essas questões, delineamos nosso “objeto de pesquisa”: o estudo dos relatos das experiências pedagógicas no enfrentamento do

racismo dos professores premiados na quarta edição do Prêmio “Educar para Igualdade Racial”.

Realizamos então entrevistas com professoras laureadas pelo 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Essas entrevistas se deram na perspectiva dos estudos qualitativos (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e os resultados foram analisados à luz do aporte teórico construído na intersecção entre as seguintes áreas de conhecimento: história, sociologia, antropologia, educação, psicanálise e psicologia social.

Para nossas análises, lançamos mão do conceito de *enquadre*, tal como utilizado por Eliane Silvia Costa (2012) que, na esteira de Bleger (1998), desenvolveu uma interpretação original, vinculando a experiência histórica do negro no Brasil e os modos de subjetivação estudados pela psicologia social. Similarmente ao trabalho de Costa (2012), nossa pesquisa foi organizada a partir de quatro enquadres: o Escravismo, a Abolição, a República e a Constituição Federal de 1988, momentos históricos em que a sociedade brasileira demarcou lugares sociais para negros e brancos, orientando a formação de suas subjetividades.

No sentido de iluminar e contextualizar as práticas profissionais das professoras, esse estudo tem início com uma reflexão sobre os momentos históricos que inauguram modos de subjetivação dos negros brasileiros, entendendo que as relações políticas de dominação tentaram fixar os africanos e seus descendentes num determinado lugar social, dirigindo a eles mensagens de inferiorização, para mantê-los paralisados e sem voz como sujeitos. Entretanto, o negro como sujeito histórico, por meio de suas lutas cotidianas e, mais tarde, organizadas em movimentos sociais, conseguiu promover rupturas de enquadre, passando de objeto a sujeito de sua história.

Nosso trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “De objeto a sujeito de direito”, apresentamos os conceitos de subjetividade e de enquadre e os localizamos dentro da presente pesquisa. Destacamos, nesse capítulo, quatro momentos históricos que entendemos cruciais para a especial configuração das relações raciais existentes no Brasil, o Escravismo, a Abolição, a República e a Constituição Federal de 1988. Neste capítulo, tematizamos a formação do preconceito e as suas implicações subjetivas nas ações pedagógicas das professoras entrevistadas.

No segundo capítulo, “Educação e Relações Raciais”, apresentamos estudos que investigaram o racismo no contexto escolar. Este capítulo tem por objetivo contextualizar o fenômeno do racismo na escola e problematizar as dificuldades apresentadas à sua superação.

No terceiro capítulo, “Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT e o Prêmio ‘Educar para a Igualdade Racial’”, adentramos em nosso campo de pesquisa. Apresentamos a organização não governamental CEERT e sua atuação, destacando suas principais contribuições no campo educacional, sobretudo, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

O quarto capítulo, “Nas trilhas da educação antirracista”, apresentamos nosso material de análise: os relatos das professoras que entrevistamos. Analisamos esse material a partir do diálogo entre o aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores e as categorias de “enquadre”.

Nas considerações finais, retomamos, brevemente, as contribuições das ações pedagógicas das professoras ganhadoras da 4ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial para o enfrentamento do racismo em nossa sociedade.

Ainda, entendemos que nosso estudo contribui para a discussão das relações raciais na escola, sobretudo, de duas maneiras: 1.) reforçando a ideia de que é possível ressignificar experiências de racismo em ações de enfrentamento e combate do mesmo, o que já vem sendo realizado por professores, mostrando que as experiências com o racismo não produzem só a sua retroalimentação; 2.) ilustrando o uso do conceito de enquadre na interpretação das relações raciais, já que põe em relevo a interface entre a perspectiva histórica social e a psicológica na constituição da subjetividade.

1. DE OBJETO A SUJEITO DE DIREITO

A abolição da Escravatura foi,
Na verdade, uma condenação perversa
Dos africanos e seus descendentes
Brasileiros, pois implicou num futuro
de humilhações, falsa cidadania e exclusão.

(Abdias do Nascimento)

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar as categorias teóricas que embasam a pesquisa. Referimo-nos as categorias teóricas de subjetividade e de enquadre, as quais, aqui, serão adotadas a partir da perspectiva desenvolvida por pesquisadores como Bleger, Costa, Kaes e Freud. É também nosso objetivo, neste capítulo, descrever períodos históricos nos quais consideramos identificar os marcos que podem ser tomados como delimitadores de mudanças na percepção sobre o negro. A descrição desses períodos históricos nos auxiliarão a compreender suas implicações no imaginário social e seus desdobramentos para a constituição da subjetividade dos brasileiros negros e brancos.

1.1. Categorias Teóricas: Subjetividade e Enquadre

Buscando compreender como as desigualdades foram estruturadas na sociedade brasileira e a maneira como as leis e as ações políticas vêm ora ajudando a legitimar esta desigualdade, ora se apresentando como possibilidade de ruptura, realizamos um breve levantamento histórico sobre a condição do negro na sociedade brasileira.Esse levantamento é pautado por uma interpretação fundamentada nas categorias teóricas de subjetividade e de enquadre. Desse modo, é essencial apresentarmos as categorias teóricas que nos permitiram realizar a tarefa.

Para a concepção de subjetividade, adotamos a definição proposta por Costa (2012). Nesse sentido, a subjetividade é entendida como constituída pelo laço estabelecido entre osujeito e o outro, e o meio, e as circunstâncias presentes e passadas e as expectativas que constrói a partir dos afetos promovidos por eventos reais ou imaginários. Vejamos:

> É por intermédio do corpo a corpo que a organização egóica se inicia, propiciando a passagem do ser vivente, de necessidades, em sujeito psíquico. Nesta proposição, o sujeito é um ser conectado no tempo e no espaço dos outros, é fruto de uma teia iniciada no passado e direcionada para o futuro (COSTA, 2012, p. 105).

Assim, a subjetividade seria constituída, mantida e transformada a partir dos vínculos intersubjetivos que os sujeitos articulam entre si, fundada em uma estrutura abrangente, em que estão presentes elementos sociais, políticos e históricos. A influência do meio na constituição da subjetividade já havia sido identificada por Freud (1976, p. 87), o qual, em um estudo sobre psicologia de grupo, afirmou ter chegado a seguinte formulação: "um grupo psicológico é uma coleção de indivíduos que introduziram a mesma pessoa em seu superego e, com base nesse elemento comum, identificaram-se entre si no seu ego". De fato, Freud também havia assinalado o peso da tradição na constituição da subjetividade do indivíduo, explicando que:

> Assim, o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais: os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração. Facilmente podem adivinhar que, quando levamos em conta o superego estamos dando um passo importante para a nossa compreensão do comportamento social da humanidade. (FREUD, v. 22, 1976, p. 87)

Para o entendimento dos desdobramentos de tal asserção, é essencial compreendermos a definição de superego, que consiste em:

> Uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro de sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um sensor, relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego (LAPLANCHE, PONTALIS, 1988, p. 643).

Além disto, o superego é a esfera psíquica inconsciente que incorpora a cultura e a tradição. Deste modo, o superego é responsável pela internalização dos valores e restrições morais, consubstanciando uma herança psíquica, justificada:

> Parece provável que aquilo que se conhece como visão materialista da história peque por subestimar esse fator (superego). Eles o põe de lado, com o comentário de que as 'ideologias' do homem nada mais são do que produto e superestrutura de suas condições econômicas contemporâneas. Isto é verdade, mas muito provavelmente, a não verdade inteira. A humanidade nunca vive inteiramente no presente. O passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias do superego e só lentamente cede às influências do presente, no sentido de mudanças novas; enquanto opera através do superego, desempenha um poderoso papel na vida do homem, independente de condições econômicas. (FREUD, v. 22, 1976, p. 87)

Contudo, é importante considerar também outra importante função atribuída ao superego, que Freud (1976, v. 22, p. 84) explica ser "o veículo do ideal de ego, pelo qual o ego se avalia, que estimula e cuja exigência por uma perfeição sempre maior ele se esforça por cumprir". Na medida em que as demandas do ideal de ego deixam de ser atendidas, sentimentos de culpa ou inferioridade podem aflorar, decorrentes da relação conflituosa entre ego e superego. Costa (2012, p. 121) assim entende a definição freudiana de ideal de ego:

> (...) uma formação psíquica inconsciente que dialoga com a exterioridade e está na base do estabelecimento dos laços afetivos, pois tem como alicerce o processo de identificação, ou seja, o processo que possibilita ao sujeito sentir-se pertencente a um grupo, que lhe permite reconhecer em si características que observa no outro ou reconhecer no outro características que deseja para si.

Ademais, o ideal de ego revela elementos importantes para o entendimento da psicologia de grupo, pois além da dimensão individual, contém uma dimensão social, observada no ideal de uma família, uma classe ou mesmo de uma nação (FREUD, 1976). Considerando essas definições, Costa (2012) propõe a possibilidade de relacionarmos o "ideal de ego" e o conceito de ideologia, pois esta seria constituída a partir da identificação afetiva a um determinado discurso, a uma determinada imagem, a uma liderança, a uma práxis. Neste sentido, cabe nos valermos do conceito de ideologia proposto por Chauí (2007, p.15):

> Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos "ensinam" a conhecer e agir. A sistematicidade e a coerência ideológicas nascem de uma determinação muito precisa: o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante.

Assim, enquanto a abordagem de Freud privilegia as dimensões intrapsíquica, intersubjetiva e até mesmo a coletiva, a abordagem de Chauí considera primordialmente o aspecto estrutural. No horizonte do pensamento freudiano, Kaës (1997) retoma a ideia da dinâmica entre o social e a psique dos sujeitos, enfatizando a existência de uma transmissão entre as gerações de significados inconscientes, consubstanciando uma espécie de recalcamento coletivo, a suposição de uma psique de massa:

> Nascemos para o mundo já como membros de um grupo, ele próprio encaixado em outros grupos e com eles conectado. Nascemos elos no mundo, herdeiros, servidores

> e beneficiários de uma subjetividade que nos precede e de que nos tornamos contemporâneos: seus discursos, sonhos, seus recalcados que herdamos, e de que servimos, fazem de cada um de nós os sujeitos do inconsciente, submetidos a esses conjuntos, partes constituídas e constituintes desses conjuntos (KAËS, 1997, p. 95).

Para Bento (2002), a hipótese de Kaës (1997) é de que os processos psíquicos de massa são similares aos da psique individual, significando que um conteúdo reprimido deixa um resquício que continua seu percurso até emergir e adquirir sentido para um sujeito singular. Desse modo, esse sujeito pode ser compreendido como o "elo da cadeia dos 'sonhos e do desejo' não realizados das gerações que o precederam" (BENTO, 2002, p. 54), ou seja, "ele é o servidor, o beneficiário e o herdeiro da cadeia intersubjetiva da qual procede" (KAËS, 2001, p. 12). Tal *constructo* permitiu que Kaës (1997) formulasse uma teoria geral de grupo, ou seja, a concepção de um aparelho psíquico grupal que possibilitasse a compreensão dos grupos e de suas relações com os grupos intrapsíquicos. Costa (2012, p. 106) explica que, para o teórico, o grupo:

> (...) designa a forma e a estrutura de uma organização de vínculos intersubjetivos, no sentido em que as relações entre vários sujeitos produzem formações e processos psíquicos inconscientes específicos, que cumprem funções e realizam transformações entre os sujeitos vinculares.

A fim de explicar este processo, a autora afirma que Kaës estabeleceu dois tipos de organizadores: (a) socioculturais e; (b) inconscientes. Ressalta que, segundo o autor, ambos permitem manter e ordenar o funcionamento do psiquismo entre dois ou mais sujeitos. Explica que os organizadores socioculturais:

> (...) referem-se a elementos construídos socialmente por meio do trabalho da cultura dos quais os mitos são um de seus representantes. Estes organizadores fornecem modelos normativos para os organizadores psíquicos e inconscientes, constituem suporte para a construção de uma origem para o grupo, bem como para sua identificação como grupo diferente de outros. [...] Por assim dizer, organizadores socioculturais determinam parte da constituição do grupo, são metaenquadres deste (COSTA, 2012, p. 106).

Quanto ao organizador inconsciente, podem ser fantasias, identificação, medos e desejos compartilhados entre os membros de um grupo. Logo, se um grupo é influenciado pelos organizadores socioculturais, também sofre influência do organizador inconsciente. Assim, é possível afirmar que a realidade psíquica do grupo é elaborada pela interpretação particular que os integrantes do grupo realizam acerca dos organizadores socioculturais, e por meio dos processos inconscientes próprios de cada um dos membros daquele grupo. Dessa

forma, esses indivíduos são detentores de uma realidade psíquica específica, irredutível às instâncias amplas das determinações socioculturais e também a de seus integrantes. Segundo Costa (2012), essa proposta permite considerar o grupo como um elo entre o sujeito, para tanto, recorre também ao conceito de Bleger (1988). Embasada nas contribuições do autor, Costa mencionou que:

> Enquadres são as constantes, os marcos, as normas que possibilitam as ações, os comportamentos dos sujeitos. O enquadre está relacionado a esses elementos invariáveis e é compreendido como não processo que garante o estabelecimento do processo, ou seja, o desenvolvimento dos fenômenos, o estabelecimento de relações, a expressão de comportamentos. (COSTA, 2012, p. 22)

Este conceito é comumente empregado na psicanálise para referir-se à situação analítica. São exemplos de enquadre, a função do analista, as condições/regras que são necessárias para viabilizar o processo terapêutico, como é o caso da técnica empregada, a forma de pagamento, o tempo de duração da sessão. Outro exemplo de enquadre em nossa sociedade é o padrão de beleza eurocêntrico, estimulando nos sujeitos brasileiros um ideal baseado na brancura da pele, nos cabelos lisos, entre outros atributos. Isso é, a norma (o enquadre) de estética brasileira é aquela atinente ao corpo do sujeito branco:

> (...) opera como um organizador psíquico, em especial porque é depositário dos estratos da personalidade que não foram conscientemente elaborados, os quais estão em estado de comunicação pré-verbal, fusionado, dos sentimentos e sensações indiscriminados, da infraestrutura inconsciente profunda de todo vínculo (BLEGER, 1988, apud COSTA, 2012, p. 23).

Bleger assinala que uma relação prolongada e sustentada por um conjunto de normas e atitudes constitui-se, por ela mesma, a definição de uma instituição. Em suas palavras:

> (...) é, portanto uma instituição, dentro de cujos parâmetros ou no bojo da qual ocorrem fenômenos a que denominamos comportamentos. O que se tornou evidente para mim é que cada instituição é uma parte da personalidade do indivíduo. E, como tal, tem tamanha importância que a identidade é sempre – total ou parcialmente – grupal ou institucional, isto é: pelo menos uma parte da identidade é sempre configurada pela pertinência a um grupo a uma ideologia, um partido, etc... (BLEGER, 2007 p. 313)

Podemos observar a importância do enquadre na formação da subjetividade do indivíduo, na medida em que funciona como um organizador do psiquismo humano, especialmente porque é o “depositário” de conteúdos que não foram elaborados conscientemente e de comunicação pré-verbal, sob a forma de sentimentos indiscriminados, da esfera inconsciente de todo vínculo, constituindo o que Bleger (1988) denominou de

sincrético. Este autor afirma que a sociabilidade sincrética "se impõe como uma matriz ou como uma estrutura básica de todo grupo e que persiste, de maneira variável, durante toda a vida" (BLEGER, 2007, p. 102).

O enquadre funciona como uma espécie de contorno à angústia, evitando que a angústia indiscriminada cause a desagregação do indivíduo. Tal angústia advém de conteúdos reprimidos, de difícil acesso às camadas mais conscientes do ego, significando impedir a emergência à consciência do que ainda não foi elaborado, ou seja:

> A função essencial do enquadre é atingir a estabilidade para que haja processo, movimentação e criatividade. No entanto, nenhum enquadre é perfeitamente estável... Desse modo, o enquadre se encontra numa relação dialética com o processo (KAËS, 2011, p. 67-68).

Uma das funções do enquadre é o de servir de continente para os conteúdos psíquicos da personalidade não discriminados, determinando condições em que ocorre o processo de subjetivação, apontando os horizontes que podem ser potencialmente alcançados. Possui também uma função de apresentar limites, interditos, estabelecendo uma fronteira entre o normatizado e o indiscriminado da esfera da personalidade, entre o ego e o não ego, o dentro e o fora, a interação e a não relação, cumprindo "a função de intermediação entre esses polos opostos e complementares, além de ser apoio na formação do sentimento de segurança e identidade" (KAËS, 2011 *apud* COSTA, 2012, p. 24).

Sem essas constantes, viveríamos uma desagregação psíquica e seríamos tomados pelos sentimentos indiscriminados. Entretanto, adverte a autora, conservar insistentemente essas constantes pode apontar na direção de um não processo, de uma estagnação, ou seja, de uma demarcação daquilo que é considerado normal e anormal em uma determinada sociedade. Para Bleger (2007), na sociedade observa-se uma tendência na instalação de uma clivagem entre o que é compreendido como normal e anormal; dessa forma, distingue-se a sociedade sadia e todos aqueles que, como os loucos, os delinquentes e as prostitutas, são desviantes, doentes, conjecturando-se que estes indivíduos não comungam da estrutura social. Porém, para Bleger, na verdade, essa distinção é uma tentativa da sociedade de tentar se proteger não dos loucos e das prostitutas, mas, sim, de sua própria loucura:

> Desta forma, aliena, desconhece e trata como se fosse alheia e não correspondessem. Isso ocorre através de uma profunda clivagem. Essa segregação e essa clivagem se transferem para os nossos instrumentos e conhecimentos. Assim, respeitar a clivagem de um grupo terapêutico e não examinar os níveis de sociabilidade sincrética significa admitir essa segregação sancionada pela sociedade, assim como admitir os mecanismos pelos quais determinados sujeitos se tornam doentes e segregados (BLEGER, 2007, p. 117).

A sociedade convencionaria, assim, por meio de estereótipos, quem poderia ser considerado normal e quem poderia ser considerado anormal, demarcando situações privilegiadas para os indivíduos interpretados como normais.

Para Costa (2012), o conceito de enquadre proporciona uma compreensão sobre os diferentes aspectos da realidade no qual os vínculos e os lugares psicossociais são organizados a partir dele, o que não resulta necessariamente em bem estar e adequação para os envolvidos. Admite que as leis, os enunciados religiosos, políticos, mitológicos podem transformar-se em conteúdos de processos psíquicos internos dos grupos, alicerçando alianças inconscientes[3]. O enquadre seria condicionado por um enquadre amplo, denominado de metaenquadre. Afirma que os grupos são metaenquadrados por enquadres abrangentes, assumindo a função intermediária entre o sujeito e os aspectos cultural, econômico e político que compõem a organização social, assumindo um papel fundamental na socialização na medida em que "asseguram a continuidade e a passagem entre o grupo primário (a família), os grupos secundários (grupo de pares, grupos de aprendizagem...) e o corpo social" (KAËS, 2000, p. 13 *apud* COSTA, 2012, p. 107). Assinala a importância dos enquadres mais amplos que:

> (...) funcionam como metaenquadres para a vida psíquica, são os modelos, as regras e normas sociais, jurídicas, políticas, culturais, religiosas, entre outras, que regem a todos e dão o alicerce para o estabelecimento dos enquadres das organizações, dos pequenos grupos, das famílias, dos casais e do sujeito "que é por princípio vincular e estabelece seus próprios enquadres" (COSTA, 2012, p. 24).

Vale considerar também a associação feita por Fernandes (2005, p. 140) entre ideologia e enquadre, afirmando que:

> Como enquadramento (quadro) a ideologia assegura a continuidade - ou mantêm a sutura - quando há ameaça de rompimento do quadro. A continuidade é necessária ao estabelecimento do processo de criação que, por sua vez, é uma elaboração da descontinuidade. A sutura é da ordem da negação e da recusa. Pela negação, a ideologia garante um universo sem falhas. Como quadro, a ideologia é o impensado, o sempre lá, do implícito.

[3] Costa, embasada em Kaës (2011), esclarece que essas alianças são fundamentais: "(...) para que sejam constituídos vínculos, os sujeitos eletivamente se identificam com um ou outro sujeito, com um ou outro traço dos sujeitos, mas, além disso, é preciso que, a partir do processo primeiro de identificação, haja enlace entre eles. É preciso que se aliem. Esta é uma das funções das alianças inconscientes contratadas entre os sujeitos. Há alianças conscientemente acordadas, mas é possível considerar que elas são também alicerçadas em alianças inconscientes." (COSTA, 2012, p. 114).

Fernandes entende que, nos grupos sociais, a ideologia desempenharia o papel de articular o processo psíquico e o processo grupal. Costa (2012), a partir dos pressupostos de Fernandes, admite a confluência entre os conceitos de enquadre e de ideologia, o que se evidenciaria especialmente em conjunturas nas quais os pactos firmados entre os grupos se estendem por longo prazo, transformando-se no elemento estabilizador de um esquema relacional, constituindo-se como enquadre. Este raciocínio procura combinar a esfera estrutural, da qual deriva o conceito de ideologia, com o pequeno grupo, o sujeito e o conteúdo da realidade psíquica do sujeito particular. Para a compreensão desse raciocínio, Costa (2012) recorre aos seguintes âmbitos, propostos por Kaës (2011), explicitados a seguir:

a) Singular Privado: trata-se do lugar psíquico inconsciente e particular que caracteriza a constituição, a história e a subjetividade de um sujeito. Como exemplos, podemos mencionar os mecanismos de defesa, os conteúdos reprimidos, as fantasias e as identificações. Faz parte desta singularidade a parcela herdada, transmitida de geração para geração, tenha o sujeito a transformada ou não;
b) Diferente: considera "a distância no vínculo entre os sujeitos, a ponto de que sua diferença revela o que não pode ser comum nem partilhado entre eles. Na diferença emerge a alteridade radical do outro e o indício do que permanece, nele, singular e privado" (KAËS, 2011, p. 55);
c) Comum: trata-se de conteúdos psíquicos que ligam os sujeitos de um vínculo de diferentes configurações, tais como, um casal, uma família ou um grupo. Podem ser fantasias, medos e, até mesmo, alianças inconscientes. O vínculo requer a existência de algo em comum. Nesse sentido, "o comum exige o abandono ou a perda de certos limites individuais dos sujeitos no vínculo, uma certaindiferenciação, mas é também a matéria psíquica de base necessária para que surja o sujeito em sua singularidade" (KAËS, 2011, p. 55).
d) Partilhado: indica o lugar próprio e complementar que o sujeito ocupa em um imaginário, pacto, acordo ou um arranjo defensivo comum (KAËS, 2011). Kaës explica que a partilha sinaliza "um processo de subjetivação individualizante no espaço comum e partilhado. Esse regime de partilha assegura os termos de uma troca intersubjetiva" (KAËS, 2011, p. 55).

Costa (2012, p. 119) pensa o conceito de partilhado como aquele que aproxima os conceitos de intersubjetividade, enquadre e ideologia, principalmente nas situações em que "os mesmos lugares psicossociais são atribuídos para as mesmas pessoas ou aos representantes de um mesmo grupo social". Nesse sentido, menciona o racismo como um demarcador de lugares sociais para brancos e negros, no qual caberia aos brancos a superioridade. Assim, a hierarquia não é apenas social, mas também afeta o psiquismo dos envolvidos, na medida em que enquadra os brancos como superiores e os negros como inferiores. Contudo, como aponta Costa, há a possibilidade de resistência individual ou coletiva a este arranjo. No que concerne ao trabalho psíquico, Costa (2012, p. 119), afirma que "em determinadas circunstâncias, a ideologia pode ser pensada como aliança psíquica constante que enquadra os lugares psicossociais dos sujeitos do vínculo".

Logo, a autora confirma a complementaridade entre os referenciais sociológicos e o psicológico, afirmando o caráter de enquadre da ideologia. A metamorfose da ideologia em "verdade" e, posteriormente, em regra, efetiva a sua transmutação em enquadre, por meio de uma ocultação, de uma negação. Entretanto, se, na perspectiva sociológica, ideologia é encobrimento da realidade, na perspectiva psicológica, é negação e associação. Desse modo, a ideologia, compreendida como aliança inconsciente, conecta os sujeitos entre si, como também conecta os sujeitos às concepções de mundo e aos sentimentos e, ainda, à negação de outras concepções de mundo e de sentimentos. A partir destas definições, Costa (2012, p. 120) compreende a ideologia racista vigente no Brasil como:

> (...) uma aliança inconsciente coletiva – tem como um de seus mecanismos de excelência a ideologia do embranquecimento e, por assim dizer, a do morenamento (uma variante do embranquecimento). No tocante a essas ideologias, elas são sustentadas inconscientemente por brancos e não brancos.

A ideologia racista, no Brasil, acabou por instituir uma identidade nacional entendida hegemonicamente como adequada. Nos anos iniciais da república, a nação reconhece todos os indivíduos, desde que não negros, como formadores da identidade nacional; posteriormente, com a emergência da democracia racial, reconhecerá como tais todos os indivíduos, desde que *morenos*. Nisso, a negação do negro na formação da nação. Segundo Costa, para "que o negro aqui [Brasil] ficasse e para que o branco pobre aqui [Brasil] chegasse, cada qual teria que contribuir a seu modo: a linhagem preta embranqueceria e a parte da branca ficaria menos alva. Essa é uma das alianças" (COSTA, 2012, p. 120). Compreendemos que a sociedade, forjando o indivíduo padrão, superior estandardizado, desenvolveu um imaginário sobre o

negro. Quem são os negros então nesse imaginário? Os diferentes e inferiores. Foi necessário destituir a humanidade dos negros para construir a nação; homens de vários locais do continente africano foram arrancados de suas terras, índios foram expropriados de suas terras; a violência marcou aqueles que foram interpretados como os anormais, os fora da norma.

Assim, num primeiro momento, na Colônia e no Império, foi estabelecido para o negro o lugar de escravo, de mercadoria e, portanto, de coisa, forçando-o a ser aí enquadrado. Para se afirmar como sujeito, o escravizado teria que se confrontar com esse contorno. O negro resistiu como ser humano, por meio de gestos e de lutas cotidianas — resistências, ou via rebelião extrema, individualmente e em movimentos organizados, procurando resistir ao processo de desumanização, para transformar-se de coisa em sujeito da sua história. Todavia, no plano psíquico, essa forma de reificação extrema visava deixar o negro num estado próximo à melancolia, no qual teria dificuldades em imaginar saídas à usurpação de seu corpo, de suas expressões culturais, de seu destino, de seu passado e de seu futuro; obrigando-o ao trabalho forçado como única forma de sobrevivência. Deste modo, consideramos que a definição de enquadre se apresenta como instrumento valioso para compreendermos a ideologia racista, como também os momentos de ruptura por ela experimentados. As próximas seções mostrarão os diferentes enquadres vivenciados pelos indivíduos na história brasileira, considerando que esse movimento histórico é marcado pelas rupturas de enquadres, pois cada um deles dá sustentação e demarca uma diferente percepção sobre o negro.

Conforme anunciamos, adotamos a mesma divisão proposta por Costa (2012) para demarcar os períodos históricos compreendidos como enquadres, caracterizados por marcos jurídico e políticos que organizaram, sucessivamente, os modos de vida no Brasil, e dividem-se em: (a) Escravismo: o negro como objeto; (b) Abolição: Negro livre e inferior; (c) República: O negro racialmente inferior; (d) Constituição de 1988: O negro como sujeito de direito.

1.2. Primeiro enquadre – Escravismo: o negro como objeto

A sociedade brasileira do período colonial e imperial organizou-se em torno do regime escravista, de maneira que esta condição marcou os modos de subjetivação dos negros. Definimos esse momento histórico como primeiro enquadre, período em que ao negro foi atribuído o lugar de trabalhador *coisificado*, servindo como máquina de gerar lucros. Nesse

enquadre, trataremos o processo de escravização do negro no Brasil e as bases ideológicas que alicerçaram essa organização econômica e social.

Em 29 de março de 1559, por meio de Alvará, a Coroa Portuguesa autorizou a escravização no Brasil. Teve início então a vinda forçada de negros, trazidos de diversas regiões do continente africano, para o Brasil. A identidade desses povos foi afetada e transformada, na medida em que foram misturados sem levar em consideração suas etnias. Eles experimentavam um processo de desenraizamento de suas origens. Ao chegar ao seu local de trabalho, o escravizado era batizado com um nome cristão, totalmente alheio a sua origem. Segundo Jaime Pinsky:

> Igualmente, reafirmando o caráter de mercadoria dos escravos, são os anúncios que a imprensa registrou em todo o século XIX, com frequência, encontramos propostas de compra e venda de negros cativos, louvando suas qualidades como a humildade, conformismo, ausência de vícios ou defeitos e boa saúde. Como mercadoria, além de comprado, vendido ou alugado, o escravo podia ser oferecido como fiança e trocado por bens móveis ou imóveis (PINSKY, 2001, p. 45).

A imagem do negro foi construída a partir de sua presença forçada no território brasileiro, em detrimento de sua origem no continente africano. Segundo Munanga (2009), os indivíduos que vieram para o Brasil, foram trazidos pela rota transatlântica, oriundos de três regiões geográficas do continente africano: África Ocidental, África Centro Ocidental e África Austral. Luiz Felipe de Alencastro atenta para o fato de que é impossível estudar a nação brasileira sem considerar a importância da mão de obra escrava dos africanos em todo o desenvolvimento do Brasil: "A partir de 1550, todos os 'ciclos' econômicos brasileiros — do açúcar, o do ouro e o do café — derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo resultante da pilhagem do continente africano" (ALENCASTRO, 2000, p. 353). Carlos Moore fornece-nos dados a respeito do número de escravizados em território brasileiro. Durante a Colônia, contavam-se 6 milhões de africanos escravizados no Brasil. Os negros e seus descendentes chegaram a representar 70% da população brasileira até o momento da abolição da escravatura em 1888 (MOORE, 2010).

Com o advento da colonização ibérica nas Américas e na costa ocidental e oriental da África, a escravidão configurou-se como uma componente fundamental do projeto colonizatório. Como afirma Alencastro (1992), a escravidão transformou-se em escravismo[4] e

[4] Eis a formulação de Alencastro: "a escravidão (aparato legal, autorizado, aqui e acolá, a redução do produtor direto em propriedade privada) se transforma em escravismo (sistema produtivo colonial fundado na escravidão e integração à economia-mundo)" (ALENCASTRO, 1992, p.154). .

coube à África, na divisãointernacional do trabalho, o fornecimento de escravizados para servir como mão de obra para o plantio da cana de açúcar e para o funcionamento dos engenhos de açúcar no Brasil e nas Américas. Para o autor, foi justamente o tráfico de escravos que deu suporte ao sucesso do projeto colonizador da metrópole portuguesa isso, claro, do ponto de vista do europeu do ponto de vista do africano, o tráfico de escravos foi uma catástrofe sem igual.

Os colonizadores portugueses não tinham interesse em preservar a cultura[5] e a etnia[6] dos povos africanos; pelo contrário, para manter um grande contingente de homens, mulheres e crianças na condição de prisioneiros permanentes, obrigados ao trabalho forçado, foram necessários mecanismos de violência física e psíquica, até então inimagináveis, na tentativa de desumanizar aquelas pessoas e transformá-las em máquinas vivas. Por exemplo, capturavam-se os negros em diferentes regiões e, no momento da comercialização, eles eram sistematicamente separados dos companheiros de mesma etnia e misturados a indivíduos de outras etnias, com línguas, culturas, costumes e religiões distintas. Desse modo, o comprador não correria o risco de comprar o que chamavam de “mercadorias” de uma mesma região. Em decorrência disso, gerou-se um contingente de africanos escravizados com línguas, religiões e hábitos diferentes entre si. Como assevera Verger (1981, p.22): “Em comum não tinham senão a infelicidade de estar, todos eles, reduzidos à escravidão, longe de suas terras de origem”.

Desconstruir a alteridade da pessoa africana passava, primeiro, por desacreditar sua humanidade, para, por fim, destruí-la, negando seu reconhecimento como pessoa humana. A predestinação do africano para a servidão tornou-se o principal argumento utilizado. O discurso criado pela Igreja Católica e pelo Império Português estava embasado por um forte argumento: a vontade de Deus. Logo, todas as ações empreendidas pelos escravagistas, cuja intenção era obter sempre mais lucros, foram legalmente instituídas. A presença dos africanos no Brasil foi legitimada pela necessidade de mão de obra para trabalhar nas lavouras, inicialmente, na cana de açúcar. Segundo Gilberto Freyre (2006):

---

[5] Sobre *Cultura*, o antropólogo Roque de Barros Laraia esclarece que, no final do século XVIII e no início do século XIX, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Este termo foi cunhado por Edward Tylor (1832-1917), a partir do vocábulo inglês *Culture*, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade Laraia "..

[6] Etnia é definido por Nei Lopes como “coletividade de indivíduos humanos com características somáticas semelhantes, que compartilham a mesma cultura e a mesma língua, além de identificarem-se como grupo distinto dos demais. O conceito difere daquele de “tribo”, termo com o qual se costuma, popular e erroneamente, designar qualquer sociedade africana”. (LOPES, 2004, p. 264).

> A igualdade de interesses agrários e escravocratas que através dos séculos XVI e XVII predominou na colônia, toda ela dedicada com maior ou menor intensidade à cultura do açúcar, não a perturbou tão profundamente, como à primeira vista parece, a descoberta das minas ou a introdução do cafeeiro. Se o ponto de apoio econômico da aristocracia colonial deslocou-se da cana-de-açúcar para o ouro e mais tarde para o café, manteve-se o instrumento de exploração: o braço escravo. (FREYRE, 2006, p. 93).

Para os escravagistas, aqueles africanos não passavam de instrumento de trabalho. Todavia, a presença de milhões de africanos não marcou apenas a expansão econômica, mas, sobretudo, os modos de ser da sociedade que se construía. Como expõe Joaquim Nabuco:

> Tudo o que significa luta do homem com a natureza, conquista do solo para a habitação e cultura, estradas e edifícios, canaviais e cafezais, a casa do senhor e a senzala dos escravos, igrejas e escolas, alfândegas e correios telégrafos e caminhos de ferro, academias e hospitais, tudo, absolutamente tudo, que existe no país, como resultado do trabalho manual, como emprego de capital, como acumulação de riqueza, não passa de uma doação gratuita de raça que trabalha à que faz trabalhar. (NABUCO, 2000, p. 37).

Nabuco aponta treze traços que caracterizavam a escravidão em 1883, época na qual escreve o *Abolicionismo*. Remetemo-nos a três deles para ilustrar o que pregava esse sistema[7], bem como para nos ajudar a entender como ocorria a relação entre senhor e escravo:

> Essa escravidão consiste na obrigação, de quem está sujeito a ela, de cumprir, sem ponderar, as ordens que recebe; de fazer o que se lhe manda, sem direito de reclamar coisa alguma, nem salário, nem vestuário, nem melhor alimentação, nem medicamento, nem mudança de trabalho.
>
> Esse homem, assim escravizado, não tem deveres, para com Deus, para com os pais, mulher, ou filhos, para consigo mesmo, que o senhor seja obrigado a respeitar e a deixá-lo cumprir.
>
> Não há lei alguma que regule as obrigações e os direitos do senhor; qualquer que seja o número de escravos que possua, ele exerce uma autoridade ilimitada, apenas pelo seu arbítrio. (NABUCO, 2000, p. 99).

Assim, o sistema escravocrata tomava a pessoa africana como escravo, tentando enquadrá-lo em uma condição de coisa e/ou de máquina de gerar lucros. Tal ideia de coisificação do homem africano[8] visava estabelecer uma relação de poderes ilimitados, por parte do senhor, e de obediência absoluta, por parte dos escravizados. Embora as resistências apresentadas pelos escravizados fossem fortemente punidas por meio de aparatos legais e

---

[7] Apesar de longa, entende-se necessária a citação, em virtude da caracterização da escravidão como sistema no qual é evidenciado o lugar do senhor em relação ao escravo.

[8] Homem entendido aqui no sentido geral de espécie humana, referindo-se, portanto a homens e mulheres escravizados.

coercitivos dos quais dispunham os escravagistas, aqueles não deixaram de resistir e lutar. Essa luta acabou por fazer com que os escravistas fizessem certas negociações com os escravizados — o cultivo de roça própria, o dia de domingo para cuidar de pequenos negócios, etc. A violência física não conseguia sustentar por si só o regime escravista; foi preciso uma série de concessões e outras formas mais sutis de controle e de cooptação. No entanto, a violência nunca desapareceu. Essa forma de controle constituiu o centro da relação assimétrica na qual o escravizado tinha seu lugar bem demarcado e, se extrapolasse seus limites de atuação, os senhores, em nome da lei, aplicavam-lhes os famosos corretivos:

> O senhor pode punir os escravos com castigos moderados, diz o Código Criminal que equipara a autoridade dominical ao poder paterno; mas, de fato à sua vontade, porque a justiça não lhe penetra no feudo; a queixa do escravo seria fatal a este, como já tem sido, e a prática tornou-se o senhor soberano. (NABUCO, 2000, p. 99).[9]

Podemos entender que a figura do escravizado é, para a sociedade brasileira, algo ambíguo. Por um lado, era a mão de obra necessária à construção do país, por outro, essa mão de obra não se resumia em mercadoria, ela "teimava" em reagir e se portar como ser humano que era. Entretanto, nossa elite não reconhecia a dimensão humana nos escravizados, interessava-lhe apenas a máquina de gerar lucros.

Vale ressaltar que, embora em todo esse período os negros escravizados fossem retratados e estigmatizados como não humanos, estes sujeitos históricos resistiram à dominação e lutaram pela sua emancipação em todo o período do sistema escravista seja na organização dos quilombos, seja nas diversas revoltas ou nos ataques aos senhores. Essa resistência não se fez apenas por revoltas, mas por diversos outros meios, que vêm sendo desvendados pela historiografia que trata especificamente da presença dos negros nas Américas. No entanto, na memória da resistência contra o escravismo, os quilombos, que sobrevivem até hoje, desempenharam um papel central. Eles se espalharam por quase todo o país e não se deixaram destruir pelos senhores brancos. Quando algum quilombo era atacado e destruído, os negros voltavam a se organizar em outros locais. Como lembra-nos Moura (1988, p.106), "por isso mesmo, no decorrer da escravidão, vemos tumultos constantes e lutas quilombolas se sucederem (...) ataques às fazendas, mortes de feitores e capitães-do-mato, lutas e guerrilhas". Esses movimentos de luta organizada tiveram papel de destaque na luta contra o sistema escravista. O mais célebre foi o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga,

---

[9]Nabuco, em nota de rodapé, cita o caso de escravos que denunciaram o senhor por morte de um escravo e por isso temiam vingança.

região então pertencente a Pernambuco, no atual estado de Alagoas. Essa aguerrida organização, que teve como mais conhecido líder Zumbi[10], durou aproximadamente 100 anos.

Mesmo após a destruição do quilombo de Palmares, outros quilombos persistiram na luta por liberdade e se organizaram em diversos locais. Os mais conhecidos foram: Trombetas (1866 – 1888, no Pará), Turiaçu (século XIII, no Maranhão), Preto Cosme (1838, Maranhão), Oitizeiro (1807, Bahia), Calunga (1790-1888, Goiás), Campo Grande (1720-1756, no Mato Grosso), Ambrósio (século XVIII, Minas Gerais) e Jabaquara (1883-1888, São Paulo). Ainda hoje, os quilombos sobrevivem enquanto comunidades alternativas à sociedade hegemônica. O último governo do Presidente Lula reconheceu o direito dos quilombolas, conferindo-lhes uma diretriz educacional específica e a regulamentação do título de posse das terras quilombolas prevista na Constituição Federal de 1988, por meio do Decreto 4.847 de 20 de novembro de 2003.

Para Pinsky (2001), um dos quilombos que se destacou foi o Quariterê, cujo meio de sobrevivência eram as lavouras e a produção de algodão (Mato Grosso). Esse quilombo foi eliminado aproximadamente no ano de 1769. A sua destruição foi celebrada com uma festa custeada pelos portugueses. Os quilombos eram vistos como maus exemplos para os outros escravizados, porque uma maneira de alimentar esperanças para os que não haviam se evadido. A destruição de um quilombo, portanto, entendiam os portugueses, como também outros colonizadores, deveria ser celebrada. Marquese (2004) também vê no final do século XVIII uma fase de turbulências sociais, especialmente nas relações entre senhores e escravizados no litoral açucareiro da América portuguesa. Segundo o autor:

> Ainda que não se encontrasse em perigo, a instituição do cativeiro na costa nordeste foi, na segunda metade do século XVII, abalada pela erupção de diversos atos de resistência escrava, notadamente Palmares. O exemplo dos palmarinos acentuou o temor das autoridades luso-brasileiras do período a respeito das manifestações de contestação à ordem escravagista, em especial a formação de novas comunidades quilombolas. Em Pernambuco, por exemplo, o receio dos "holandeses de outra cor" nos dizeres de um governador colonial, desdobrou-se num medo dos mocambos que se espalhavam por toda a zona da mata canavieira e que viviam da pilhagem dos lavradores e viajantes. (MARQUESE, 2004, p. 49-50).

[10] Zumbi, negro valente, foi seu principal chefe, tendo seu reduto cercado e tomado em 1694. Ao contrário do que diz a tradição, Zumbi não praticou o suicídio, atirando-se com seus fiéis em um abismo, mas foi assassinado em 1695. Alguns autores não consideram Zumbi, ou Zâmbi, como um único homem. Para eles, "Zumbi" se referiria a um título, dado aos indivíduos que lideravam os quilombos. (Educação Brasileira - "500 anos de História", 2001, p. 181).

Nesse sentido, esclarece Clóvis Moura em sua obra "Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil":

> Historicamente o Quilombo aparecerá como unidade de protesto, de resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais dos escravos em todas as partes em que a sociedade latifundiário-escravista se manifestou. Era a sua contrapartida de negação. Isso se verificava à medida em que o escravo passava de negro fugido a quilombola. (MOURA, 2001, p. 103).

Em consonância com esta visão dos negros escravizados, como sujeitos históricos, as pesquisas atuais focaram seus estudos no negro escravizado, em suas experiências e visões, a fim de trazer à tona a contradição dos estudos anteriores, que retratavam o negro escravizado como indivíduo passivo, sem vontade própria e apático em relação a sua situação, somente lhe reconhecendo algum protagonismo nos movimentos de revolta, reforçando a ideia de *coisificação* dos escravizados. A recente historiografia procura lançar luz sobre diversas formas de resistência que operariam na sociabilidade cotidiana. Esses sujeitos históricos, os negros escravizados, afirmariam sua presença, negociando e conquistando espaços para a preservação de valores e costumes ligados a sua ancestralidade. Entendemos que este processo de resistência demonstra o esforço de afirmação da ancestralidade, cuja manifestação é ato de resistência e forma de consolidar um patrimônio cultural capaz de alicerçar o sentimento de valor, orgulho e autoestima, aliados substantivos na luta contra a opressão. Nesse sentido, podemos destacar as significativas contribuições dos estudos desenvolvidos por Sidney Chalhoub[11], Maria Cristina Cortez Wissenbach[12] e Maria Helena Pereira Toledo Machado[13].

---

[11]"Trabalho Lar e Botequim: O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*". Campinas: Editora da Unicamp, 2001; "Visões de Liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão da Corte". São Paulo: Cia das Letras, 1990.

[12] Sonhos Africanos, Vivências Ladinas: Escravos e Forros em São Paulo (1850-1880). Editora Hucitec, 2009 e "Da Escravidão à Liberdade: Dimensões de uma privacidade possível". *In: História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio*, coleção organizada volume organizado por Nicolau Sevcenko.

[13] "Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888". São Paulo: Brasiliense, 1987; "O plano e o pânico: movimentos sociais na década da abolição". Rio de Janeiro/ São Paulo: Editoria da UFRJ/ Editora da Universidade de São Paulo, 1994. Outra contribuição importante sobre a história dos negros escravizados da América é a obra de Michel-RolphTrouillot sobre a Revolução Haitiana, silenciada pela historiografia. Nessa obra, Trouillot (1995) traz à tona a história da independência do Haiti, liderada pelos escravizados negros contra a colonização francesa, em1791. Interessante notar que a Revolução Haitiana aconteceu logo após a Revolução Francesa, inspirada nos ideais de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", contrariando as expectativas dos colonizadores europeus, que não acreditavam na possibilidade de organização dos negros.

Estas lutas, revoltas organizadas ou resistências cotidianas, foram importantes aliadas também na campanha abolicionista, que culminou na extinção da escravatura em 1888. O sistema escravocrata impunha para aqueles homens, ao tratá-los como objeto, uma condição de escravizados que marcou o processo da construção do imaginário social sobre o negro. Ao tratá-lo como coisa, objeto, máquina de gerar lucros, nega-se a subjetividade do negro, associando a sua imagem à caricatura de feio, do irracional, enquandrando-a numa dimensão sub-humana. É importante enfatizar que não obstante a existência de todo um arcabouço jurídico-institucional, objetivando a sujeição dos escravizados, houve resistência, revoltas, indicando a existência de limites para a manipulação dos conteúdos psíquicos dos envolvidos. Nesse sentido, remetemo-nos à afirmação de Freud, segundo o qual, a tradição de um povo perdura nas ideologias do superego, o que se consubstanciou nas estratégias de resistência à escravização, como por exemplo, criação dos quilombos, manutenção de crenças religiosas e festas (REIS, 1983).

1.3. Segundo Enquadre – Abolição: negro livre e inferior

Nesse segundo enquadre, abordaremos o processo que culminou na abolição da escravatura, a própria abolição e a adaptação do negro no cenário pós-abolição. A escravidão brasileira durou aproximadamente quatro séculos. Vale reiterar que o Brasil foi o último país da América Latina a extinguir o sistema escravista, que se encerrou não apenas, nem principalmente, por objetivos humanitários, mas sim em função da pressão econômica da Inglaterra e dos movimentos organizados por escravizados e também por abolicionistas (FAUSTO, 2006). Segundo Nabuco (2000, p. 2):

> Em 1850 queria-se suprimir a escravidão, acabando com o tráfico; em 1871, libertando desde o berço, mas de fato depois dos 21 anos de idade, os filhos da escrava ainda por nascer. Hoje se quer suprimi-la, emancipando os escravos em massa e resgatando os ingênuos da servidão da lei de 28 de setembro. É este último movimento que se chama abolicionismoe só este resolve o verdadeiro problema dos escravos que é a sua própria liberdade.

O movimento abolicionista dividiu-se em duas vertentes: a primeira, comandada por Joaquim Nabuco[14], tida como mais moderada, cuja reivindicação era "mostrar às classes dominantes do Império os prejuízos morais da escravidão" (MOURA, 1988b, p.60); a segunda, constituída por uma ala de radicais, como Silva Jardim, Raul Pompéia, Antônio

[14] Joaquim Nabuco: parlamentar e importante escritor, pertencente a uma família pernambucana proprietária rural.

Bento e Luiz Gama[15],dentre outros, objetivava organizar os escravizados "para que lutassem com as próprias forças contra o cativeiro" (MOURA, 1988b, p.61). O movimento abolicionista ganhou novo impulso com o fim da Guerra do Paraguai em 1870, na qual os escravizados foram forçados a lutar junto com o exército brasileiro.

Para Fausto (2006), a junção de uma série de fatores marcou um importante momento da História do Brasil, culminando na abolição da Escravatura, em 1888, e na Primeira República, em 1889. A Inglaterra influi, não apenas pressionando pelo fim da escravidão, mas também jogando um peso decisivo para que a Guerra do Paraguai acontecesse, mudando a dinâmica da sociedade escravista. A participação dos negros nessa guerra despertou preocupações por parte da Coroa quanto à lealdade de uma parte significativa dos brasileiros. Entendia D. Pedro II que a manutenção da escravidão deixava vulnerável o Brasil de duas maneiras. Se, por um lado, não se podia contar com os escravos para a defesa do país, por outro, estes podiam, agora mais do que antes, se rebelar com apropriado manejo das armas. D. Pedro II assim optou por tomar medidas que apontassem para o fim da escravidão, ainda que tais medidas legais contrariassem os interesses econômicos da elite. Não obstante esta influência positiva, a guerra também serviu como forma de extermínio dos negros, pois:

> (...) de forma programada ou não, mas com uso consciente do negro como bucha de canhão, refletindo a ideologia da época, a guerra do Paraguai serviu para arianizar o Império, fazendo cair à população negra em 57% imediatamente após a Guerra (CHIAVENATO, 1980, p.194).

Entendemos que, em "O Abolicionismo", Joaquim Nabuco apresenta uma visão bem estruturada desse dilema vivido pelos senhores escravocratas no período que antecedeu a Abolição da escravatura e a proclamação da República. O texto de Nabuco nos permite vislumbrar um homem — da elite política e econômica da época — crítico quanto ao modelo econômico-social, enfatizando a degradação da sociedade brasileira pelo regime escravista. Ao analisar os efeitos da escravidão negra em nossa sociedade, afirma que o "principal efeito da escravidão sobre a nossa população foi, assim, escravizá-la, saturá-la de sangue preto" (NABUCO, 2000, p. 104). A perspicácia da análise sobre os efeitos da escravidão para a estrutura social e econômica brasileira empregada por Nabuco é inovadora para a época. Nesse sentido, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza afirma que:

---

[15]Moura (1988b) afirma que o abolicionista Luiz Gama foi um ex-escravo e, por ter vivido na própria pele o sofrimento das agruras da escravidão, tornou-se porta-voz de centenas de escravos, os quais, inconformados com as condições às quais estavam submetidos, reagiam de diversas formas, por meio de fugas, compras de alforrias etc.

> O Abolicionismo não se resumia a um livro de propaganda. Tomando o escravismo como ponto de partida, Nabuco examina entre outras coisas, o impacto do escravismo sobre a nacionalidade, sobre o território, sobre a sociedade e sobre a política. Segundo ele, a instituição do escravismo deformara e degradara a nação toda (SOUZA, M. C., 2008, p. 19).

O auge do movimento abolicionista se deu com a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, que sancionou a abolição da escravidão, assinada pela Princesa e Regente Imperial Isabel. Paralelamente ao declínio do sistema escravista, também se dava a queda do Império "perante os esforços conjuntos do Partido Republicano (que representava, por sua vez, os novos e ascendentes cafeicultores da região do Oeste Paulista) e do exército" (SCHWARCZ, 2001, p.38). Após a abolição:

> A nova situação dos negros de escravizados para libertos não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira. O fato de serem libertados por força da lei, não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros, após a abolição, tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais (MUNANGA, 2006, p.107).

A situação dos ex-escravizados libertos não foi aceita pela sociedade brasileira. Permaneceram fortes resquícios escravagistas na relação entre os ex-senhores e os antigos escravos, a ponto de estes não serem contratados, uma vez que os senhores não aceitavam remunerá-los pelo trabalho na lavoura.

Os negros libertos passaram a compor um enorme contingente de desempregados, vivendo de pequenos serviços, em áreas afastadas, muitas vezes vivendo em terras do governo, sem condições de frequentar escolas e sem acesso mínimo às políticas sociais. Como assinala Munanga (2006, p.107)., "no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração do ex-escravizado e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social". Mas, mesmo nessas condições desfavoráveis, os negros libertos deram continuidade a sua luta que se perpetua até os dias de hoje.

Com a abolição da escravatura, houve a necessidade de implantar um regime de mão de obra assalariada que, não por acaso, ocorreu por meio de políticas de atração de imigrantes italianos, alemães, poloneses e, mais tarde, japoneses, para o Brasil. Em dezembro de 1889, ocorreu a chamada "grande naturalização", ou seja, todos os estrangeiros que estavam no país, e que não oferecessem resistência à naturalização passavam a serem brasileiros (MARTINS,

2000). Outro objetivo da política de imigração era promover a purificação da raça fazendo com que a população do país se tornasse mais clara. A postura ideológica dos fazendeiros em relação ao trabalho assalariado negro pós-abolição estendeu-se também nas relações estabelecidas com os trabalhadores imigrantes que vieram a substituir a mão de obra escrava. O trato arbitrário e desumano dado aos novos trabalhadores fez com que grande parte destes imigrantes abandonasse o trabalho no campo e fosse buscar novas oportunidades nas cidades. Na verdade, o cenário das relações no período pós-abolição era carregado de tensões. A luta pela sobrevivência ocorria num ambiente de embates e movimentos singulares de alianças, solidariedade e disputas entre negros libertos, trabalhadores pobres, nativos e imigrantes, no mercado capitalista em formação. Para entender esse contexto complexo, Sidney Chalhoub indica algumas singularidades desta quadra histórica:

> Seria importante, por exemplo, esclarecer que "mercado de trabalho" é este, pois nesse momento seria ilusório pensar que toda a situação se resume ao velho esquema do trabalhador despossuído, dono apenas de sua capacidade de trabalho, que se encontra então no tal "mercado" com um capitalista altivo e carrancudo que, detentor dos meios de produção, acena-lhe com a possibilidade de emprego. Esse esquema não dá conta de milhares de indivíduos que, não conseguindo ou não desejando se tornar trabalhadores assalariados sobreviviam sem se integrarem ao tal "mercado", mantendo-se como ambulantes, vendedores de jogo do bicho, jogadores profissionais, mendigos, biscateiros etc. (CHALHOUB, 2001, p. 62).

Ao estudar a cidade do Rio de Janeiro do final do Século 19, Chalhoub enfatiza ainda a importância das disputas entre os trabalhadores nativos e imigrantes portugueses, que minavam as relações de igualdade da classe, obscurecida por um ressentimento mútuo[16]. De um lado, os imigrantes portugueses traziam de sua terra natal — reforçada em terras tropicais — uma concepção de serem culturalmente superiores aos brasileiros negros, e estes, por sua vez, para quem o escravismo era ainda um passado bastante recente, ressentiam-se dos brancos em geral, e, mais ainda, dos imigrantes que vinham chegando ao Rio de Janeiro em grandes levas, desde os últimos anos do Império, e ocupavam grande parte dos empregos disponíveis na cidade. Antes mesmo da extinção do tráfico ou da abolição da escravatura, registraram-se as chegadas de diversas levas de imigrantes em território brasileiro. Foi o caso, por exemplo, dos cafeicultores paulistas que, necessitando de uma alternativa rápida para substituição da mão de obra escrava, estimularam, pela propaganda e pela imigração subvencionada, a importação de trabalhadores europeus. Nesse horizonte, foi promulgado, em 28 de junho de 1890, o decreto de nº 528, que regularizava o serviço de introdução de

[16] Este conflito está presente em um clássico da literatura brasileira, "O Cortiço", de Aluísio de Azevedo.

imigrantes no Brasil. Como consequência, a estrutura ocupacional da cidade do Rio de Janeiro, em 1890, apontava para uma marginalização dos negros, em boa parte ocasionada pela introdução da mão de obra imigrante, pois:

> Mais da metade 89 mil estrangeiros economicamente ativos trabalhavam no comércio, indústria manufatureira e atividades artísticas, ou seja, os imigrantes ocupavam setores de emprego mais dinâmicos. Enquanto isso, 48% dos não-brancos economicamente ativos empregava-se nos serviços domésticos, 17% na indústria, 16% não tinham profissão declarada e o restante encontrava-se em atividades extrativas, de criação e agrícolas. (CHALHOUB, 2001, p. 81).

Tínhamos, então, um cenário social e econômico, resultado do projeto político de introdução massiva de imigrantes europeus, que cumpria dupla função: a introdução da mão de obra assalariada no Brasil e o branqueamento de sua população, com vistas à construção de uma "nação moderna". Estudos recentes denunciam que o imaginário social sobre o negro visto como coisa, conforme discutimos no primeiro enquadre, foi intensificado a partir da tentativa de eliminação da história do povo negro, que:

> Da mesma forma que o negro passou a ser visto como um ser a-histórico, assim também passaram a ser vistas suas manifestações, seus padrões de organização, suas velhas tradições que remontavam ao passado étnico e da escravidão. Subjacente a essa visão do negro como um ser anômalo nos novos tempos, por suas tendências ao desregramento, e à desorganização, existia uma ideia recorrente de tratá-lo como vazio de experiências e aprendizados; na visão de muitos, o negro ressurgia, assim, no período pós-Abolição, como um ser vindo do nada, do vazio deixado pela escravidão e que posteriormente, seria preenchido pelo conceito igualmente vago da marginalidade social (WISSENBACH, 1998, p. 98-99).

A citação evidencia a desvalorização do conhecimento cultural trazido pelo povo negro a partir de suas raízes africanas, bem como a partir do conhecimento acumulado por meio de suas vivências e experiências nas terras brasileiras, como povo escravizado e como povo liberto, refletindo a visão estigmatizada perpetuada sobre eles por aqueles que os trataram como coisa, que os aprisionaram, que os obrigaram ao trabalho forçado, explorando-os durante gerações e, finalmente, expulsando-os, sem indenização, de suas casas e propriedades. Essa percepção não foi suficientemente criticada, jamais essa dívida foi reconhecida, sequer foi reparada. Tal visão dos afrodescendentes vem sendo reproduzida em diferentes espaços sociais, sobretudo na escola, lugar de transmissão da cultura e de valorização do conhecimento. A pesquisadora Maria Cristina Wissenbach, ao analisar a historiografia brasileira sobre o período, critica esta percepção na qual os negros foram vistos e historicizados:

> O difícil é superar a barreira imposta pelo filtro dos cronistas, dos sanitaristas, ideólogos da nova cidade; sobretudo porque a cidade moderna devia ser entendida como a cidade sem memória, sem as tradições e os laços que a uniam ao passado. Da mesma forma que o negro passou a ser visto como um ser a-histórico, assim também passaram a ser vistas suas manifestações, seus padrões de organizações, suas velhas tradições que remontavam ao passado étnico e da escravidão. Subjacente a essa visão do negro como ser anômalo nos novos tempos, por suas tendências ao desregramento e a desorganização existia uma ideia recorrente de tratá-lo como vazio de experiências e aprendizados; na visão de muitos, o negro ressurgia, assim, no período pós-abolição como um ser vindo do nada, do vazio deixado pela escravidão e que posteriormente seria preenchido pelo conceito igualmente vago de marginalidade social (WISSENBACH, 1998, p. 98-99).

Apesar da desvalorização, esses negros escreviam a sua história, criavam estratégias de sobrevivências e modos de ser, conforme nos mostra a autora no livro *Sonhos Africanos, Vivências Ladinas*:

> No mundo das ruas cruzavam-se, diariamente, experiências diferenciadas da condição escrava, indivíduos que a viviam sob ângulos relativamente diversos e que desenvolviam, em função disso, percepções em certos aspectos singulares. (WISSENBACH, 2009, p. 185).

Sidney Chalhoub chama a atenção para o modo como esses indivíduos foram vistos: como oriundos de uma classe perigosa. Imbuído dessa ideia, o ministro Ferreira Viana criou o projeto de repressão à ociosidade, de 1888.

> (...) começou a ser apreciado na Câmara dos Deputados em julho e sua discussão foi bastante marcada pelos ânimos ainda exaltados pelas repercussões da lei de 13 de maio. A utilidade do projeto foi votada quase que unanimemente pela Câmara, sendo que muitos deputados o "viam" como salvação pública para o império do Brasil. (CHALHOUB, 2001, p. 66).

Para o autor, havia a ideia de que a abolição carregava os contornos do fantasma da desordem. Coadunando com essa proposição, Wissenbach demonstra como se deu a percepção social sobre a abolição:

> Embora a Abolição tenha sido fato histórico decisivo, rompendo vivências pregressas, os ex-cativos traziam de suas experiências anteriores um aprendizado social que instruía o sentido de liberdade, constituído muitas vezes a partir de noções de subsistência e padrões de organização social distintos dos que eram imaginados pelas classes dominantes. A pecha de vagabundos e ociosos, desorganizados social e moralmente, que lhes foi atribuída na visão daqueles que reconstruíam o país após a desmontagem do regime escravagista, impede a princípio a interpretação de suas trajetórias sociais enquanto movimentos singulares, vivenciados nos limites do que era possível, mas com base em escolhas e valores próprios. (WISSENBACH, 1998, p. 52).

Contudo, os negros percebiam a necessidade de integração aos outros grupos étnicos da sociedade. Buscavam, por exemplo, adquirir os símbolos sociais valorizados, como nos mostra esta autora ao recorrer a relatos da época, realizado por viajantes:

> No dia seguinte ao decreto da Libertação, negros e negras deixaram apressadamente os lugares onde tinham vivido durante longo tempo as humilhações da escravidão e, das fazendas e sítios, afluíram em direção às cidades próximas. A maior parte desses novos cidadãos livres tinha pequenas economias. Ora, seu primeiro ato foi correr às lojas de calçados. A escravidão, com efeito, não lhes dava o direito de se calçar, e parecia claro como o dia a essas bravas gentes que iriam se equiparar aos seus senhores de ontem, usando, com eles, botas e borzequis. [...] Negros e negras, em todas as cidades para as quais se dirigiriam, passavam felizes e orgulhosas, com a postura altiva, descalços, mas todos levando um par de sapatos, por vezes, a mão, como um porta-jóias valioso, ou por outras a tira cólo, como as bolsas vacilantes da última modo mundana. (WISSENBACH, 1998, p. 53-54).

A historiadora afirma que a liberdade era algo a ser ostentado e experimentado. É importante enfatizar que essa posse de símbolos não era arbitrária, antes era elaborada na confluência de ícones africanos e brasileiros, como vemos a seguir:

> Sugestivamente, a mesma exibição foi encontrada entre os relatos de forros na Bahia, só que estes, além de se calçarem e se vestirem como seus ex-senhores traziam consigo guarda-chuvas, signos de dignidade social africana. Também no sul do país, em Desterro, Santa Catarina, os jornais comentavam, ironicamente é claro, comportamentos similares dos ex-escravos nas comemorações que se seguiram ao Treze de Maio. (WISSENBACH, 1998, p. 54-55).

À sua maneira, iam mesclando saberes de sua cultura africana às exigências da nova condição social. Assim, o processo abolicionista significou um marco histórico importante para o povo negro. Entretanto, tal processo, mesmo na atualidade, não foi totalmente concluído, na medida em que verificamos, nos índices de desenvolvimento humano, que os piores resultados referem-se à população negra. Compreendemos esse período entre a luta do movimento abolicionista, que culmina com a abolição da escravatura, e o processo de adaptação do negro à sua nova condição de homem livre como uma ruptura de enquadre jurídico-político vigente, com a emergência de um novo enquadre, que objetivava passar o negro da condição de objeto para a de ser humano. Entretanto, o Estado Brasileiro e as elites não se preocuparam com a situação dos negros, deixando-os a mercê da sua própria sorte. Não foram responsabilizadas quaisquer instituições pelos crimes cometidos pelo escravismo. Mais importante ainda, os antigos escravizados não foram indenizados de qualquer forma pela exploração secular de seu trabalho. O que faz com que o processo de extinção da escravatura

possa ser considerado também como um ato de espoliação da população negra (FERNANDES, 1965). No âmbito do mercado de trabalho, o que se verificou foi a adoção de uma discriminação, que colocou o negro em inferioridade na disputa por vagas ligadas ao trabalho assalariado. Embora tivessem adquirido o *status* de homens livres, não lhes foram assegurados os direitos fundamentais para a manutenção da vida. Além da exclusão do mercado de trabalho, não foram desenvolvidas políticas de acesso à moradia, saúde e educação. Para a sobrevivência dessa população, restou a ocupação em atividades informais, geralmente mais insalubres nas cidades, trabalhos domésticos ou afazeres nas regiões rurais.

Não obstante a abolição ter significado a liberdade, ou seja, uma mudança no enquadre, nosso entendimento é que persistiu a hierarquia racial operando nas relações sociais e nas subjetividades, pois, conforme vimos, a mudança do marco jurídico-político não produz no curto e, por vezes, no médio prazo, alterações nos conteúdos psíquicos. Do ponto de vista econômico, faria sentido a contratação dos libertos, mas isto não ocorreu. Por quê? Conforme discutimos na primeira seção, Freud (1976) oferece-nos uma possível chave para a compreensão do fenômeno, quando destaca que o comportamento social não se pauta unicamente pela dimensão econômica, e que as ideologias persistem no psiquismo e só lentamente cedem às mudanças.

1.4. Terceiro Enquadre – República Velha: A "legitimação ideológica" da inferioridade do negro

Denominamos terceiro enquadre o momento no qual foi definido o indivíduo branco como padrão para a constituição do povo brasileiro. Enquadre que foi construído como resposta ao problema posto nos primeiros anos da República: a construção da identidade nacional. Entendemos que, neste período, ser branco foi associado a ser brasileiro, o que trouxe implicações psíquicas para todos os indivíduos, particularmente àqueles que não correspondiam ao modelo. Abordaremos então o processo de formação da identidade brasileira, destacando como essa questão foi resolvida a partir do debate sobre teorias raciais que, apropriadas pela intelectualidade brasileira, procuravam justificar a manutenção da hierarquia racial construída durante o período colonial escravista.

Assim, no período da Primeira República, de 1889 a 1930, estabelecemos o terceiro enquadre, momento marcado pelo intenso debate sobre raça e pela proliferação de teorias

racialistas, presentes inicialmente na Europa e absorvidas pela intelectualidade brasileira. Revisitar este momento nos permitiu compreender como foi construído o imaginário social sobre o negro neste período. Essa compreensão, entendemos, é crucial para problematizar e combater a reprodução do preconceito racial[17] e estereótipos presentes na sociedade, particularmente na escola, campo de nossa pesquisa. Logo de partida, é preciso assinalar que entendemos raça como uma construção social que organiza as relações sociais em nossa sociedade. Como nos explica Antonio Sérgio Alfredo Guimarães:

> (...) as raças não existem num sentido estritamente realista da ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas (GUIMARÃES, 1999, p. 67).

Contudo, vários argumentos foram desenvolvidos para embasar a ideia de que há uma raça humana superior em relação às demais, a fim de justificar a dominação de um grupo sobre o outro. Assim, a ideia de raça como constructos sociais, formas de identidades calcadas numa ideia biológica equivocada, são tomadas como álibi na construção, manutenção e demarcação das diferenças e privilégios.

A palavra "raça" tem a mesma raiz de *ratio*, cuja acepção biológica é empregada ao homem na França do século XVII. De acordo com Albert Memmi:

> (...) vem do latim *ratio*, que significa, entre outras coisas, "ordem cronológica", este sentido lógico persiste na acepção biológica que se impõe pelo seguinte: a raça é, então, compreendida como um conjunto de traços biológicos e psicológicos que ligam ascendentes e descendentes numa mesma linhagem. Termo de criação de gado, não é aplicado ao homem senão a partir do século XVII. (MEMMI, 1982, p. 110).

Marcos Chor Maio (2010) diz que, até o século XVIII, na Europa, a palavra "raça" era empregada para designar grupos humanos com relação de parentesco. A distinção entre os diversos povos a partir da classificação das "raças", segundo suas características físicas, centralmente a cor de pele, passa a ocupar um papel fundamental na definição da

---

[17]O preconceito pode ser definido como uma "(...) atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente" (ALPPORT, 1954, *apud* LIMA e VALA, 2004, p. 402). Dentre as diversas maneiras de possíveis de preconceito, "(...) existe uma singular, que se destina a grupos definidos em função de atributos físicos ou fenotípicos supostamente herdados: trata-se do preconceito racial" (Idem, ibidem)O preconceito é definidotambém como uma opinião preestabelecida, apoiada em valores negativos, imposta pelo meio social e pela época sobre determinado grupo. (JONES,1973).

hierarquização dos povos somente a partir do processo de expansão do colonialismo europeu. Os séculos XV e XVI foram marcados por grandes viagens e expedições europeias aos novos continentes. O conhecimento advindo dessas expedições e as ambições incontroladas de exploração e ganância dos europeus acabaram por fazê-los colocar em dúvida aquilo que havia sido o cerne do cristianismo: a igualdade entre os homens. Para os europeus, os povos recém-descobertos constituíam uma humanidade diferente, fantástica e monstruosa (MUNANGA, 2004).

O racismo surge na Europa no século XVIII. O objetivo foi o de criar um sistema de dominação simbólica, com vistas a justificar o colonialismo europeu e o sistema escravocrata (MUNANGA, 2004; CABECINHAS, 2007; TAGUIEFF, 1997; WIEVIORKA, 2002). Michel-RolphTrouillot nos traz uma significativa contribuição para a compreensão do pensamento europeu no período do desenvolvimento do colonialismo ao afirmar que:

> O século dezoito seguiu a mesma trilha com um toque de perversidade: quanto mais mercadores europeus e mercenários compravam e conquistavam outros homens e mulheres, mais filósofos europeus escreviam e falavam sobre o homem. [...] Não há uma única visão dos negros – ou de algum grupo não-branco, para esses assuntos – até mesmo dentro das discretas populações europeias. Ao invés disso, os grupos não-europeus eram forçados a adotar vários esquemas filosóficos, ideológicos e práticos. Mais importante para nosso propósito é que todos esses esquemas reconheciam graus de humanidade. Quer essas escalas conectando e classificando parcelas da humanidade em ontológico, ético, político, científico, cultural, ou simplesmente grupos pragmáticos, o fato é que todos assumiram e reafirmaram que, ultimamente, alguns eram mais humanos que outros. (TROUILLOT, 1995, p. 03).

O autor afirma ainda que, nesse período, a visão de homem era hierarquizada. No topo, encontrava-se o branco europeu, seguido das mulheres de origem europeia e do judeu europeu; mais abaixo, estavam os chineses, persas e egípcios que, embora não fossem europeus, pertenciam a Estados estruturados e, por fim, no mais baixo nível dessa hierarquia, os nativos da África ou das Américas (TROUILLOT, 1995). Tendo em vista a função atribuída à Igreja de detentora do saber, coube a ela a construção de explicações sobre a origem dos povos recém-descobertos. Vale ressaltar que a Igreja assumiu um papel importante no processo de colonização, na medida em que foi responsável pela evangelização dos povos colonizados. Nesse contexto, ressaltamos o papel de Bartolomé de Las Casas[18]

[18]Bartolomé de Las Casas nasceu em Sevilha em 1484, formou-se em Direito na Universidade de Salamanca e foi ordenado sacerdote em 1507. Em 21 de dezembro de 1511, em São Domingos, escutou o sermão do dominicano Antonio de Montesinos contra os abusos da exploração do trabalho indígena, marcando-o fortemente. Em 1514, renunciou a sua *encomienda*— concessão de mão de obra compulsória dos índios, em troca de assistência material e religiosa — que possuía desde 1502 e converteu-se à causa indígena contra a sua

(1474-1566) na defesa da escravização dos negros e em favor da não escravização dos indígenas.

Segundo Juliana Beatriz Almeida de Souza (2006), Las Casas sustentou, junto à Coroa espanhola, a ideia de que a substituição da mão de obra escrava indígena pela mão de obra escrava negra nas minas de ouro resultaria em maior lucratividade. A autora afirma ainda que Las Casas teve forte influência no convencimento da Coroa e da Igreja das vantagens da introdução dos negros escravos na América, inclusive propondo a Carlos V "que cada colono tivesse escravos negros: dois homens e duas mulheres" (SOUZA, J. B., 2006, p. 27). Outro religioso que se destacou na defesa da escravização dos negros foi o jesuíta Alonso de Sandoval[19] (1576-1651), que em sua obra "*De Instauranda*" (considerada importante pelos textos que descreviam a etnografia africana e afro-americana), argumentava a favor da escravização como alternativa para a salvação das almas, a partir do processo de evangelização. Em seu primeiro livro, Sandoval associava a situação do negro à sua origem nas zonas tórridas e à descendência de Cam (SOUZA, J. B., 2006). Andreas Hofbauer esclarece que a passagem do Velho Testamento que conta a maldição de Noé sobre seu filho Ham (Cam) embasou a justificativa religiosa para a escravização dos povos negros. Vejamos:

> Conta o texto em questão que um dia Ham encontra seu pai, Noé, bêbado e nu, dormindo em sua cama. Ham comunica a seus irmãos, Shem e Iéfet, o acontecido. Os dois, de cabeça virada para não olhar a nudez do pai, cobrem-no. Quando Noé acorda e descobre o que tinha acontecido, amaldiçoa Canaã, filho de Ham, à escravidão: Exclamou: Maldito seja Canaã, que ele seja o último dos servos dos seus irmãos! Depois disse: Bendito seja o Senhor, o Deus de Shem; que Canaã seja servo dele! Que Deus seduza Iéfet, mas que ele permaneça nas tendas de Shem e que Canaã seja servo dele! (Gênesis 9:25-27 *apud* HOFBAUER, 2006, p.43).

Nos mitos bíblicos, estaria presente uma ideia de hierarquização humana a partir da raça (identificada pelo fenótipo), embora se admitisse que todos os humanos fossem filhos de Adão e Eva (HOFBAUER, 2006). Troiullot elucida como as ideias negativas associadas à cor da pele foram relacionadas à palavra "negro":

> (...) na Cristandade na Idade Média tardia. Elas foram reforçadas por fantasiosas descrições de geógrafos e viajantes medievais. Desse modo, a palavra "nègre" entrou nos dicionários e glossários franceses com uma insinuação negativa que se tornou mais precisa em suas primeiras aparições nos anos de 1670 nos dicionários

---

escravização pelos espanhóis, sendo considerado o "Patrono das Nações Indígenas" (SOUZA, J.B. In TOPOI, v. 7, n. 12, jan. - jun. 2006, pp. 25-59).

[19] Alonso de Sandoval nasceu em 1576, em Sevilha, migrando para o Peru quando ainda era criança. Estudou no Seminário de San Martin de Lima, no qual obteve conhecimentos de Arte, Teologia e Moral. Entrou para a Companhia de Jesus em 1593, chegando a Cartagena de Índias em 1605.(SOUZA, J.B 2006)

> universais que anteviam a enciclopédia. Em meados do século XVIII, negro era quase universalmente o mal. O que tinha acontecido nesse meio tempo foi a expansão da escravidão afro-americana. (TROIULLOT, 1995, p.4).

Na história das ciências naturais, o termo raça foi usado pela primeira vez para classificar diferentes espécies de animais e vegetais pelo naturalista Carlos Lineu. Em 1735, o mesmo Lineu classificou as raças humanas baseando-se em diversificados critérios como as características físicas, comportamentais, psicológicas e culturais para demarcar uma hierarquia do *Homo Sapiens* em quatro raças: Americanos, Africanos, Asiáticos e Europeus. A esses últimos foram atribuídas as seguintes características: "belos, cabelo louro, castanho leve, amáveis, perspicazes, inventivos, cobertos com vestes, governados por leis" (CABECINHAS, 2007, p. 29). Outra classificação muito utilizada foi criada em 1795, pelo antropólogo alemão Johan Friedrich Blumenbach, precursor da antropologia física e craniologia. Na terceira edição de sua obra "Das Variedades Naturais da Humanidade", classificou cinco raças principais, caucasoide, mongoloide, etiópica, americana e malaia. Os caucasoides eram compostos pelos nativos da Europa, Oriente Médio, Norte da África e Índia, e a sua denominação estava ligada a idealização de perfeição do tipo humano encontrado nos habitantes das montanhas do Cáucaso, que ele acreditava ser o berço da humanidade (MUNANGA, 2004; PENA, 2005).

Manuela Ivone da Cunha (2000), em seu artigo "A Natureza da Raça", apresenta as diversas correntes da chamada "raciologia clássica", como hierarquizantes e desigualitárias: os poligenistas defendiam que as três raças, brancos, amarelos e negros, foram geradas separadamente, com traços físicos e mentais específicos, apontando os brancos como portadores de maior capacidade intelectual e os negros com vocação para os trabalhos manuais; já os monogenistas defendiam uma origem única para as diferentes raças, estando estas em etapas diferentes de evolução.

Lilia Moritz Schwarcz (1993) esclarece em sua obra, "O Espetáculo das Raças", que as teorias monogenistas eram dominantes até meados do século XIX e estavam embasadas nas escrituras bíblicas, que entendiam a humanidade como una. O homem, segundo essa visão, "teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto da maior 'degeneração ou perfeição do Éden'" (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

As teorias poligenistas, que começaram a ganhar espaço a partir de meados do século XIX, estavam mais atreladas às ciências biológicas, em contraposição ao pensamento criacionista da Igreja, e partiam da crença na existência de várias origens para as raças humanas. Essa ideia ganha nova configuração com a publicação da obra "A Origem das

Espécies", de Charles Darwin, em 1859, trazendo uma nova dimensão para a origem e o desenvolvimento da espécie humana. Para ele, as espécies tinham um ancestral comum que se transformava para adaptação ao meio. Dessa forma, as diferentes espécies humanas estavam em diferentes estágios de evolução. (SCHWARCZ, 1993; CABECINHAS, 2007).

A noção de raça ganhou embasamento físico e biológico a partir dos estudos da antropologia colonialista, que utilizava critérios como a cor da pele, a forma e tamanho do crânio, textura do cabelo, entre outras características físicas para classificar as diferentes raças humanas, justificar a desigualdade entre elas e legitimar o sistema de dominação dos brancos europeus (SCHWARCZ, 1993, CABECINHAS, 2007). Dentre as diversas teorias calcadas na interpretação biológica para analisar os comportamentos humanos, tiveram maior destaque a frenologia[20] e a antropometria[21] que, a partir do tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos, identificavam a capacidade humana. Em meados do século XIX, Paul Broca desenvolveu o método de medição do volume da caixa craniana, a fim de provar o maior desenvolvimento intelectual dos brancos (machos) em função dos seus cérebros maiores:

> Na generalidade, o cérebro é maior nos homens que nas mulheres, nos homens eminentes do que nos homens de talento medíocre, nas raças superiores do que nas raças inferiores. Como noutras coisas, existe uma relação notável entre o desenvolvimento da inteligência e o volume do cérebro (BROCA, 1861 *apud* CABECINHAS, 2007, p.31).

Desde o século XVIII — conhecido como o "século das luzes" e do predomínio da racionalidade, os filósofos questionavam o monopólio do conhecimento centralizado na Igreja e colocavam em dúvida se o conceito de humanidade, que estaria na raiz da própria religião cristã, ensejaria a necessidade de se definir quem eram os "outros" (TODOROV, 1993). Neste contexto, o conceito de raça, defendido por grandes filósofos iluministas, como Kant, e utilizado pelas ciências naturais, ganhou uma interpretação social. A classificação e hierarquização das raças não foram realizadas de maneira neutra, pois interessava legitimar a desigualdade entre os povos:

> Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É nesse sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente,desembocaram numa operação de

[20] Teoria que estuda o caráter e as funções intelectuais humanas baseando-se na conformação do crânio (FERREIRA, 1986, p.811).
[21] Processo ou técnica de mensuração do corpo humano ou de suas várias partes (Idem, ibidem, p 134).

> hierarquização que pavimentou o caminho do racialismo[22]. (MUNANGA, 2004, p. 18).

A ideia de classificação de raça que originou sua hierarquização em graus superiores e inferiores, ficouconhecida como racismo[23]. Segundo Nei Lopes (2004), racismo é a:

> (...) doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, etc. sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade. (LOPES, 2004, p.557).

As teorias procuravam explicar as diferenças por meio das características físicas e tinham objetivos ideológicos que demarcavam lugares: de um lado, um grupo dominante, os "superiores" e, do outro, os diferentes, vistos como exóticos, inferiores, desprovidos de humanidade (CABECINHAS, 2007; MUNANGA, 2004; WIEVIORKA, 2002). A partir do século XVIII, a cor da pele passou a ser usada como critério essencial na divisão entre as chamadas raças, e a espécie humana ficou dividida em três raças, branca, negra e amarela — noções que persistem até hoje no imaginário coletivo. Neste contexto, as heranças físicas foram utilizadas como marcas de diferenciação entre os grupos humanos, havendo uma "natural" hierarquização entre os povos, classificados como inferiores e superiores, em consonância com o "desenvolvimento e progresso" que apresentavam. O desenvolvimento e progresso, neste caso, eram pautados pelos parâmetros europeus, que consideravam os povos da África e da América como primitivos, racial e culturalmente (MUNANGA 2004; TAGUIEFF, 1997; WIEVIORKA, 2002).

Essas ideias racialistas contribuíram para demarcar um lugar estático para diferentes povos, nesta perspectiva "cada raça ocuparia um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na natureza" (SANTOS, G., 2002, p. 209). No século XIX, um dos principais expoentes da teoria racial foi Joseph Arthur de Gobineau[24] (1816-1882), que publicou, em 1853, *O Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas.* Nessa obra, o autor cria uma teoria para explicar a origem e o desaparecimento das civilizações, com

---

[22]Racialismo: doutrina segundo a qual a raça determina a cultura, no sentido em que as diferenças entre raças determinariam as diferenças entre as aptidões mentais, atitudes e costumes; visão da história ou da evolução social que se apresenta como uma teoria explicativa, baseada nesta ou naquela classificação das raças humanas, hierarquicamente ordenadas numa escala de valores (TAGUIEFF, 1997).

[23]O racismo "constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento" (ALPPORT, 1954, *apud* LIMA e VALA, 2004, p. 402).

[24] Vários autores se referem a Gobineau como conde. Contudo, Hannah Arendt considera duvidoso seu título francês de conde (ARENDT, 1973, p. 2002).

base na noção de degeneração da raça, postulando que, independente da vontade de Deus, os povos se extinguem porque são degenerados (MUNANGA, 2004; BORGES, 2005). A obra de Gobineau novamente faz alusão à noção de degeneração, a qual marcaria a ideia de que a mistura das raças é danosa para a humanidade. Nesse sentido, Gobineau afirmava que, no gênero humano, havia um "instinto racial" de oposição aos cruzamentos, mas que:

> (...) em função das qualidades da raça branca, sua sociabilidade civilizadora e sua expansão por meio de conquistas, teria acabado por fazer surgir nela a tendência contrário "lei de atração". Por isso, a raça branca e, portanto a civilização, são coisas frágeis, efêmeras; pois é evidente que as "linhagens" ou infusão de sangues inferiores, tornados inevitáveis pela "lei da atração" não tardam a exercer seus efeitos devastadores: as leis da química histórica pretendem que as sub raças mistas "ternárias" e "quaternárias" sejam raças degeneradas. (POLIAKOV, 1974, p. 218).

Assim, a teoria pessimista de Gobineau previa o fim da humanidade em função da inevitabilidade da miscigenação das raças. Os brancos civilizados em contato com as raças inferiores teriam perdas nas suas qualidades e gerariam uma "sub-raça decadente e degenerada". Schwarcz (1993) assinala que, se as ideias pessimistas de Gobineau não encontraram ressonância imediata na Europa, o mesmo não se pode dizer da sua influência sobre as outras sociedades que viviam a miscigenação, especialmente, o Brasil, país que visitou em 1869, ocasião em que ocupava a posição de ministro da França:

> Todavia, se com seu pessimismo extremado o conde Gobineau faria poucos adeptos em uma Europa dos estertores do século, o mesmo não pode ser dito de outras sociedades, no interior das quais a miscigenação não era um prognóstico, um exercício de imaginação, mas uma realidade vivenciada. (SCHWARCZ, 1993, p. 64).

Essas teorias foram apropriadas pelo contexto brasileiro de maneira muito particular, de modo a dialogar com as "necessidades" apresentadas em diferentes momentos históricos. Concordamos que a interpretação sobre tais teorias raciais em nosso contexto embasaram não só a construção de um lugar social para o negro, como também para a sociedade, ao fomentar a construção da identidade nacional. Desde muito antes da abolição, a questão da composição racial do povo brasileiro já era uma grande preocupação. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, pela elite intelectual e política da época, tinha como objetivo escrever a História do Brasil, segundo a perspectiva de uma nação unificada.

> Saídos das fileiras da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro terá a noção de progresso marcada nas suas

> produções, pois a Sociedade Auxiliadora era dedicada a promover o desenvolvimento econômico. Se, nas primeiras reuniões, o escopo do Instituto seria a coleta e a publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo ao ensino da história nas escolas, logo a direção tomada pelo Instituto será outra: a elaboração de um plano de escrita da história brasileira, a partir da noção da identidade nacional (SOUZA, M. C.C., 2008, p. 16).

Em 1844, o IHGB realizou o primeiro prêmio "Como escrever a História do Brasil". O vencedor foi o naturalista Karl Friedrich Von Martius (1794-1868), com o texto "Como se deve escrever a História do Brasil", em que aponta os elementos centrais a serem considerados no estudo sobre o Brasil:

> Qualquer que se encarregue de escrever a História do Brasil, paiz que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que agora ahí concorrerão para o desenvolvimento do homem. São esses porém de natureza muito diversa, tendo convergido de um modo muito particular as três raças (...)". (IHGB, 1844, p. 389-90, *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 112).

Von Martius defendeu a tese segundo a qual o cruzamento das três raças, branca, indígena e negra formaria o povo brasileiro. Essa ideia não era nova, como mostra Souza (2008), pois essa mesma preocupação havia sido expressa por José Bonifácio, antes mesmo da Independência, em 1813, ao colocar como grande barreira para a construção da identidade nacional a diversificada composição da população brasileira (brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios). Na tese de Von Martius, podemos identificar uma hierarquização entre as raças. Cada uma das raças possuía um papel específico no desenvolvimento do povo brasileiro:

> (...) ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: "Não há dúvida que o Brasil teria tido", diz Von Martius, "uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros". (IHGB, 1844 *apud* SCHWARCZ, 1993, p.112).

Vale ressaltar, ainda, que o fato da tese de Von Martius ter vencido o prêmio de uma instituição oficial como o IHGB, importante para a elite intelectual e política da época, indica a influência e o alcance dessas ideias. O que pode explicar também a recorrente retomada, por diversos intelectuais, da classificação proposta por Von Martius, em diferentes momentos de nossa história (MAIO, 2010; SCHWARCZ, 1993).

No período republicano, com inserção dos negros ex-escravizados na sociedade brasileira, até então vistos como coisa e força de trabalho, acirra-se a necessidade de construção de uma identidade brasileira baseada na ideia de nação moderna. Para Sérgio Buarque de Holanda (2004), é no momento da abolição que de fato se inaugura a ideia da possibilidade da construção de uma nação moderna. Como realizar este empreendimento? —perguntava-se a elite intelectualizada da época. Para tanto era necessário admitir os negros como parte constitutiva na nação brasileira, mas eles traziam consigo, pensava-se, com base nas teorias racialistas, a herança negativa da inferioridade (MUNANGA, 2004). Embora com diferentes opiniões, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Gilberto Freyre, entre outros, estavam preocupados em formular uma teoria do tipo étnico brasileiro, buscando definir o brasileiro como povo e, o Brasil, como nação. Na esteira de Seyferth, Munanga diz que:

> (...) o que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo. (MUNANGA, 2004, p. 55).

Estes intelectuais partilhavam de uma crença na inferioridade das raças não brancas, principalmente a negra, e na degenerescência do mestiço, com algumas exceções. O modelo ideal de nação era a europeia/civilizada, entendida como moderna, calcada na ideia de hierarquização racial. A ideia de nação moderna estava então associada à ideia de progresso que, por sua vez, associava-se ao europeu. Thomas Skidmore (1976) afirma que o pensamento racial teve seu apogeu no período entre 1890 e 1920, no qual as ideias de hierarquização entre as raças, de miscigenação como degeneração e, depois, de *branqueamento* adquiriram *status* e legitimidade científica.

Essas ideias eram muito fortes no Brasil, e veiculadas por alguns cientistas e viajantes europeus que atribuíam ao Brasil a imagem de país atrasado, em função do baixo desenvolvimento da sua população, afetada pelo clima e presença de raças degeneradas. Um exemplo dos viajantes que alimentaram essa visão foi o suíço Louis Agassiz[25] (1807-1873):

> (...) que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que a separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais

[25] Louis Agassiz liderou a expedição científica norte-americana ao Brasil, denominada Thayer, no período de 1865 a 1866.

> geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido híbrido, deficiente em energia física e mental. (AGASSIZ, 1868, p.71, *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 13).

Arthur Gobineau, em sua estadia no Brasil, exaltava a qualidade da natureza brasileira, mas não demonstrava simpatia pelo povo brasileiro; considerava-o feio e inferior, em função do alto grau de mestiçagem. Para ele, a mestiçagem era sinal de degeneração:

> (...) nem um só brasileiro tem sangue puro porque os exemplos de casamentos entre brancos, índios e negros são tão disseminados que as nuanças de cor são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente, tanto entre as classes baixas como nas superiores [...] [os nativos brasileiros] nem trabalhadores, nem nativos, nem fecundos. (GOBINEAU, *apud* SKIDMORE, 1976, p.46).

Segundo o brasilianista Dain Borges (2005), Gobineau, em sua obra "Sobre a Desigualdade Inata das Raças", concebia a degeneração como um processo resultante da mistura das raças, ocasião em que as raças conquistadoras e conquistadas puras perdiam suas boas qualidades. Embora houvesse um pessimismo racial pesando sobre o brasileiro, visão presente em Gobineau e Agassiz, nem todos os viajantes partilhavam dessa ideia, a exemplo de William James, integrante na expedição de Agassiz.

> Estamos agora com um vaporzinho bonito e novo para o nosso uso exclusivo até Manaos. Depois disto, teremos que aceitar passageiros pata Tabatinga, e depois disso, ainda não sabemos como continuaremos a viagem, porém até Tabatinga contamos com a mais abundante mesa suprida gratuitamente, e podemos parar onde e quando decidamos. A hospitalidade brasileira ultrapassa tudo que sonhei. (MACHADO, 2010, p.117).

Apesar de James exaltar o Brasil pela sua abundância de recursos e pela hospitalidade de seu povo, para a maioria dos viajantes prevaleceu a ideia de um país degenerado pela mestiçagem. As ideias de degeneração predominaram e fundamentaram a concepção segundo a qual a população brasileira era um grande organismo doente. Essa noção de país doente refletia o incômodo com a população pobre, promovendo, no Brasil, os contornos de um racismo singular, que utilizava um código de classificação da cor da pele e de suas diversas nuances, por meio do qual as pessoas poderiam ser classificadas como brancas, pretas ou pardas. Quanto mais escuras e mais visíveis fossem os traços da mestiçagem, maior os sinais de degeneração dos indivíduos. Essa degeneração não se aplicava apenas aos traços físicos — gente inchada e feia — como também ao traços de caráter. O degenerado era considerado amoral, mentiroso, preguiçoso e inerte (BORGES, 2005). Borges analisou as discussões sobre raça entre 1880 e 1940, destacando o ideário de "medicalização" presente no pensamento

social brasileiro no século XIX, evidenciado nas propostas de reformas higiênicas em famílias de classe alta, para proteger crianças de contágios hereditários ou ambientais.

> A ciência positivista (...) também contribuiu para a medicalização. Esta via a sociedade como um organismo e comparava o papel do cientista social àquele do médico: examinar sintomas de doenças e propor terapias. Da década de 1880 a de 1920, a enfermidade nacional que o pensamento social brasileiro mais diagnosticou foi uma que conectava a saúde individual ao bem-estar nacional: a degeneração. (BORGES, 2005, p.44).

Essa noção de degeneração impulsionou a preocupação com a eugenia, termo cunhado por Francis Galton (1822-1911), em 1883, para referir-se ao "bem nascido", indicando as possíveis aplicações sociais do conhecimento da hereditariedade na obtenção de uma melhor reprodução humana. Nancy Leys Stepan (2005) traz importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da ideia de eugenia nos países da América Latina. Esclarece que a eugenia também foi definida como um movimento para aprimorar a raça humana, ou seja, para preservar a "pureza" de certos grupos.

> Como ciência, a eugenia se baseou nos entendimentos supostamente novos das leis da hereditariedade humana. Como movimento social, envolveu propostas que permitiriam à sociedade assegurar a constante melhoria de sua composição hereditária encorajando indivíduos e grupos "adequados" a se reproduzirem e, talvez mais importante, desencorajando ou evitando que os "inadequados" transmitissem suas inadequações às gerações futuras. (STEPAN, 2005, p. 9).

Percebemos a importância histórica da ideia de eugenia ao considerarmos a criação de sociedades e organizações eugênicas em países como Inglaterra, França, Japão, União Soviética, Suécia, Peru e Austrália. O Brasil, muito receptivo às ideias e aos valores europeus, pensou a eugenia de forma mais ou menos original.

> Descobri ali muito da eugenia, em suas ciências e em seu estilo social, que parecia em comum. Primeiro, os eugenistas brasileiros baseavam sua eugenia não na concepção mendeliana da genética, a estrutura dominante na Grã Bretanha, nos Estados Unidos e na Alemanha, mas em uma corrente alternativa de noções lamarckianas de hereditariedade. Este estilo de eugenia refletia conexões científicas de longa data com a França, bem como fatores mais locais de cultura política ajudava também a estruturar os debates sobre a degeneração e determinava como a nova genética e as ciências do saneamento interagiriam de forma inovadora na "eugenia". Se a eugenia brasileira tinha uma base científica distinta, sua aplicação às áreas críticas da reprodução e da sexualidade também a distinguia. (STEPAN, 2005, p. 14).

A intelectualidade brasileira das primeiras décadas do século XX discutia as mais recentes teorias europeias sobre raças. Essa concepção original da eugenia foi amplamente aceita, já que apresentava a possibilidade de "melhorar" as raças negra e indígena, que

estavam em estágios inferiores. Ela ganhou terreno entre os intelectuais e profissionais de saúde, como médicos, cientistas sociais, entre outros, os quaisa introduziram nas principais instituições sociais, saúde, sistema judiciário e educação, pois compreendiam essas instituições como instrumentos do saneamento necessário para a construção de um país civilizado (DÁVILA, 2006; STEPAN, 2005). Uma das expressões significativas da influência desse pensamento foi a Sociedade Eugênica de São Paulo, organizada por Renato Kehl, cujo secretário era o sociólogo Fernando de Azevedo, quem, mais tarde, dirigiu as reformas nos sistemas escolares do Rio de Janeiro (1926-1930) e São Paulo (1933-1934). Para Fernando de Azevedo, a eugenia era a forma de eliminar os venenos da sociedade, "não das pessoas" (DÁVILA, 2006, p. 54).

No campo das instituições jurídicas, a eugenia encontrou em Raimundo Nina Rodrigues (1872-1906) seu defensor. Na medicina, Afrânio Peixoto 1876-1947 estudioso das relações entre raças, climas e degeneração nos trópicos — foi a figura que aproximou educação e saúde, uma vez que ocupava a diretoria do departamento de educação da cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX (DÁVILA, 2006). Nina Rodrigues, médico e psiquiatra dedicado ao estudo da criminalidade, foi fundador da Antropologia Criminal no Brasil, tendo desenvolvido estudos sobre as influências das raças na conduta dos indivíduos. Com a publicação, em 1938, das "Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil", em que atribuía o crime a um comportamento doente, não apenas ilegal e imoral, propunha um código civil especial para as populações negras, as quais, segundo ele, não poderiam ser educadas e deveriam ser mantidas em *apartheid*, com um estatuto semelhante ao dos índios. Essa obra revela também a tendência de influência da medicina legal sobre o direito, um discurso biológico sobre o criminoso (MAIO, 2010; CORREA, 1998).

Nina Rodrigues era discípulo de Cesare Lombroso (1835 -1909), que acreditava que as características físicas, derivadas das raças, eram determinantes no comportamento dos criminosos.

> Nina Rodrigues era bastante explícito na sua defesa de que os negros não poderiam ser tratados em pé de igualdade com os brancos, já que seriam inferiores biologicamente e, portanto, incapazes de se conduzirem como cidadãos em seus plenos direitos. (MAIO, 2010, p. 41).

Vale ressaltar que, na mesma perspectiva racialista, Nina Rodrigues utilizou o negro e/ou africano como objeto de seus estudos. Muito embora tenha propósitos racialistas, seus textos constituem documentos históricos e antropológicos preciosos sobre as populações

recém-chegadas da África. Sílvio Romero, outro intelectual importante da época, ofereceu a sua interpretação sobre a sociedade nacional em sua obra "A História da Literatura Brasileira", na qual concebia a literatura como o lugar em que a nacionalidade era expressa e construída. As suas considerações se pautavam em três princípios interpretativos da realidade brasileira, a geográfica, a raça e a evolução. A ideia de evolução era o elemento central de sua análise. Romero duvidava da existência de raças puras, até mesmo na Europa, e concebia a mestiçagem da população brasileira como um dado inescapável, derivado não só dos traços físicos, mas também da cultura. No entanto, não é exceção em relação ao pensamento racialista dominante, tendo mesmo um raro sentido de oportunismo e ironia:

> É uma vergonha para ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e das religiões africanas. Quando vemos homens como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África, somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! (...) O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência. (ROMERO, 1954, p. 99).

Romero entendia a raça branca como dominante e, por isso, na mistura, ela prevaleceria, gerando um povo brasileiro cada vez mais branco. Segundo Munanga:

> Acreditava no nascimento de um povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre essas três raças e cujo processo de formação ainda estava em curso. Mas, desse processo de mestiçagem, do qual resultaria a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos. (MUNANGA, 2004, p.55-56)

Essa ideia era o núcleo de sua teoria de branqueamento do povo brasileiro, embora a ideia fosse compartilhada por diversos intelectuais da época (MAIO, 2005). Romero estava ocupado em encontrar uma solução para o problema da presença negra na constituição do povo brasileiro: "Deste imenso mestiçamento físico e moral, desta fusão de sangues e de almas é que tem saído diferenciado o brasileiro de hoje e há de sair cada vez mais nítido o do futuro" (ROMERO, 1954, *apud* VENTURA, 1991, p.48). Romero disseminou a ideia da purificação racial que viria por meio da imigração europeia e por um extenso processo de mestiçagem física e cultural. Para Romero a "mestiçagem representa apenas uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação presumidamente branca" (MUNANGA, 2004, p. 56). O branqueamento se configurava com uma condição para

que, posteriormente, o Brasil se constituísse num país moderno e civilizado. Oliveira Viana, contemporâneo de Romero, também realizou interpretações sobre o Brasil. Viana, em consonância com as ideias de Nina Rodrigues, acreditava:

> (...) no atavismo, ou seja, numa lei antropológica inevitável que faz com que os indivíduos resultantes da mestiçagem tendam a retomar as características físicas, morais e intelectuais das raças originais. Acrescente-se a essa ideia o fato de que, nos cruzamentos entre as raças muito distintas, ilustrados pelas misturas entre brancos e negros, os retornos são, em regra, acompanhados de um caráter degenerescente. Em outras palavras, os mestiços, os mulatos, tendem, na sua descendência, a volta ao tipo inferior, aproximando-se dele mais e mais pela índole e pelo físico. (MUNANGA, 2004 p. 75)

Apesar de sua crença no atavismo, Viana também apostava na possibilidade do branqueamento da nação brasileira, por meio da miscigenação. Concebia a existência de variações no grupo mestiço, por um lado, existiria uma parcela de inferiores, que seriam extintos em decorrência da degeneração, pelo falecimento ou pela miséria moral ou física. Por outro lado, uma pequena parcela superior (porém, inferior em relação ao grupo branco), os mestiços superiores possuidores, de características fenotípicas mais próximas aos arianos, tornar-se-iam mais claros, eliminando traços associados a herança negra (MUNANGA, 2004). Para Oliveira Viana, a diversidade racial da nossa sociedade traria sérios problemas decorrentes das diferenças incontestáveis entre as três raças. Cada tipo antropológico acarretaria um tipo psicológico distinto. Problemas sociais poderiam resultar dessa diversidade de tipos psicológicos que são explicados com:

> (...) base na diferença do eugenismo entre as três raças e, consequentemente na potencialidade ascensional de cada uma delas, o que é uma visão darwinista social e uma legitimização das desigualdades que ele nega no plano político (MUNANGA, 2004, p.79).

Viana considerava que essa diversidade antropológica e os problemas dela resultantes seriam extintos pela mestiçagem que conduziria à arianização, a um tipo étnico-racial singular: o moreno. Munanga (2004, p. 78), analisando a formulação de Oliveira Viana, assegura que este autor “é um dos grandes protagonistas da ideologia racial brasileira, caracterizada pelo ideal de branqueamento”.

De acordo com Guimarães (1999), a teoria do embranquecimento, compreendida como ajustamento do “racismo científico”, é a teoria racista mais importante que particulariza o racismo universalista brasileiro. Com base nesta teoria, sustentava-se a “ideia de que o

sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estado civilizado" (GUIMARÃES, 1999, p. 50). Hasenbalg acrescenta (1979, p. 238) que "o ideal de branqueamento já presente no pensamento abolicionista não só era uma racionalização *ex-post* do avançado estágio de mestiçagem racial da população do país como também refletia o pessimismo racial do fim do século XIX".

No Brasil, essa teoria foi utilizada como instrumento ideológico que objetivava purificar a raça brasileira, tornar os povos mais brancos, até que os negros fossem extintos, ou seja, enquanto existissem negros, o Brasil não seria visto como uma nação civilizada. Na década de 1930, essa visão é atenuada, com a nova interpretação sobre a identidade brasileira, realizada por Gilberto Freyre. A obra de Freyre, *Casa Grande e Senzala*, ofereceu novo rumo ao debate, ao construir uma nova interpretação sobre o Brasil, na qual apresentava uma solução para a preocupação com a imagem internacional da nação brasileira como uma nação moderna. Freyre, ressaltando as raças fundadoras do país, pensava o português como benevolente, paternal, embora, às vezes, severo; o indígena como moralmente digno; o negro como alguém, por vezes, bárbaro, mas constituidor da sociedade brasileira. Em suas palavras, a presença do negro "na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida trazemos quase todos a marca da influência negra" (FREYRE, 2006, p. 367).

Este autor assinalou os povos presentes no Brasil sob o aspecto cultural e, mais ainda, mostrou apreço por eles, especialmente, pelo português, pelas relações sexuais e culturais, pelo hibridismo. Assim, disseminou a ideia da existência de uma certa harmonia entre senhores e escravizados, alicerçando o ideal de uma nação miscigenada. A mestiçagem deixa de ser vista como fator de degeneração e passa a ser pensada de maneira positiva, símbolo do caráter democrático e flexível da sociedade moderna. Nesse período, buscava-se uma solução para a formação do povo brasileiro, pautado no desenvolvimento social e na constatação de que as teorias racialistas do final do século XIX não se sustentavam mais. Freyre destaca o elemento da cultura como o mais significativo para explicar a modernidade brasileira. Segundo Munanga:

> A grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira: influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. A mestiçagem, que no pensamento de Nina e de outros causava dano irreparável ao Brasil, era visto por ele como uma vantagem imensa. Em outras palavras, ao

> transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sobre o aspecto de degenerescência, o autor de Casa Grande e Senzala permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. (MUNANGA, 2004, p.88).

Freyre, enfatizando a dupla mestiçagem, a racial e a cultural, dá origem à ideia de democracia racial, símbolo da modernidade brasileira (MUNANGA, 2004). Posteriormente, essa tese é reinterpretada e passa a ser referida como o "mito da democracia racial". Esse mito, estimulando a ideia de relações sociais igualitárias e de nação coesa, escamoteia a desigualdade presente na sociedade brasileira. Tal mito, o da democracia racial, propagado na sociedade, propõe uma cordialidade falaciosa e superficial, sustentando a proliferação do preconceito racial.

> O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um icerbeg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais que, geralmente, exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. À parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas (MUNANGA, 2002, p.9).

A figura de linguagem metafórica utilizada pelo autor — o iceberg — nos auxilia a perceber que a construção do preconceito e da discriminação racial na nossa sociedade opera de forma sofisticada e, por isso mesmo, é um fenômeno tão arraigado na formação psíquica dos indivíduos. As manifestações do preconceito no Brasil nem sempre são expressas de forma direta. Oracy Nogueira (1985), em seu estudo, apresenta-nos duas modalidades de preconceito, de marca e de origem. O primeiro está relacionado à aparência, ou seja, as pessoas utilizam-se dos traços físicos, fisionomia, gestos e sotaque do indivíduo de forma pejorativa. Já em relação ao preconceito de origem, associado à expressão "oriundo de", "basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito" (NOGUEIRA, 1985, p.79-80).

Na sociedade brasileira, o preconceito racial é revelado no cotidiano das relações sociais, nas situações mais corriqueiras. Embora no imaginário social perdure a ideia de um país cordial, os sujeitos elaboram um mundo simbólico no qual os traços fenotípicos acabam servindo de base para o preconceito. No caso do afro-brasileiro:

> (...) este processo torna-se dramático, pois o preconceito é veiculado, muitas vezes encoberto por "frases educadas" e eufemismos. Este processo efetivamente alimenta o mito brasileiro de estarmos vivendo num paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades, visão que conserva o problema, pois deixa de ser enfrentado de frente em função da ideia dele não existir (FERREIRA, 1999, p. 6).

Os pesquisadores Vala e Lima (2004), ao analisarem as manifestações do racismo no Brasil, assinalam que o racismo cordial estabelece-se no Brasil em decorrência do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento. É definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), caracterizado por uma polidez superficial que reveste as atitudes e comportamentos discriminatórios expressos nas relações interpessoais,pormeio de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial. Ferreira (1999, p. 6) afirma que racismo cordial é "uma atitude com a qual nos deparamos sistematicamente em nossas relações pessoais — parece ser 'politicamente correto' tratar o afrodescendente como 'moreno', palavra fortemente enraizada na cultura brasileira". No Brasil, a marca da cor preta já indica a possibilidade de ser alvo de preconceito e de discriminação racial. Com o avanço das leis antirracistas, estas manifestações operam de forma mais sutil, embora não nos faltem exemplos de preconceitos flagrantes.

Se, por um lado, a solução encontrada para o problema da identidade brasileira foi a mestiçagem; por outro, a mistura entre as três raças escamoteia o conflito latente na formação do povo brasileiro. Nesse sentido, Tadei (2002) entende que a mestiçagem é significativa na formação da subjetividade do brasileiro, decorrente da internalização do preconceito. Explica que:

> O dispositivo de mestiçagem apresenta as seguintes características: ele incita à mistura étnica; coloca a sexualidade num plano estratégico, ou seja, como o veículo capaz de promover a confraternização num amálgama capaz de unir os vários elementos que compõem nossa nacionalidade, porém, manobra essa identidade em construção para determinadas direções, conforme a conjuntura de cada período de nossa História (TADEI, 2002, p. 9).

Tal dispositivo opera na sociedade brasileira no sentido da impossibilidade de definir quem é o povo brasileiro, pois a mistura das raças, índio, negro, branco, produziu a ideia de uma identidade mestiça e contribuiu para alicerçar a ideologia da democracia racial, um dos principais elementos do racismo à brasileira. Ainda que o Brasil seja conhecido como país em que impera a democracia racial, a mestiçagem e o branqueamento marcam a constituição da subjetividade dos brasileiros. A sociedade brasileira desenvolveu sofisticadas formas para manter uma estrutura de dominação embasada numa hierarquia racial, na qual indivíduos

identificados como brancos detém privilégios econômicos e simbólicos, em detrimento dos demais indivíduos, sobretudo, dos negros. Como afirma Iray Carone:

> O racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações imposta pela vida social (CARONE, 2002, p. 23).

O paradigma do *embranquecimento* permanece no imaginário dos brasileiros, produzindo diferentes consequências à construção de sua subjetividade. Nas pessoas descendentes de negros, o ideal de branqueamento que se apresenta de diversas formas, como na manipulação da estética, na dita "boa aparência", na posse de signos da branquitude. Para os brancos, busca-se reforçar os seus signos alicerçados no padrão de beleza europeu (cabelos claros e lisos, nariz afinalado, olhos claros etc.).

Como assinala Bento (2002), o legado do escravismo para o branco arrastou consigo ainda uma herança simbólica positiva; do ponto de vista dos dominantes: a branquitude. Aautora define esse conceito como uma apropriação simbólica que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco e causando prejuízos à subjetividade das pessoas não brancas. Tal apropriação simbólica vem legitimando a supremacia econômica, política e social do grupo denominado branco O conceito não é fechado. Na verdade, é complexo, visto que acompanha as idiossincrasias das relações raciais no Brasil. Podemos dizer que a branquitude está no plano da dimensão subjetiva das relações raciais, e foi constituída a partir da ideia de branqueamento posta no século XIX, inventada e mantida pela elite branca..

Fanon (1980) entende o racismo como sistema complexo, profundamente arraigado na construção da sociedade ocidental. Este autor realizou uma pesquisa, de longa duração, com europeus, ressaltando o processo de projeção na construção do preconceito racial do branco. Nesse estudo, interrogou aproximadamente 500 indivíduos brancos, franceses, alemães, ingleses e italianos. E identificou respostas que apresentavam o negro por meio de estereótipos ligados à biologia, à sexualidade, à força, ao esporte, à selvageria, à animalidade, ao satânico, ao pecado, ao crime. Para Fanon, a percepção do negro como ser biológico está presente na fobia dos brancos, o medo do ser biológico, associado ao medo da sexualidade,

que denuncia a projeção de seus próprios impulsos sexuais. Essa ideia de suposta superioridade dos brancos, entendemos ser o alicerce das relações sociorraciais no Brasil, demarcando lugares desiguais para os diferentes grupos étnicos. Piza (2003, p.103) assinala:

> (...) o branqueamento pode ser considerado como um conjunto de normas, atitudes e valores brancos que a pessoa negra, e /ou seu grupo mais próximo incorpora, visando atender a demanda concreta e simbólica. de assemelhar-se a um modelo branco e, a partir dele construir uma identidade racial positivada.

Como ocorreu este processo? A branquitude surge quando os ditos brancos — grupo pequeno em relação à grande massa de negros presentes no Brasil, na época da colonização e, particularmente, no período republicano — sentiram-se constantemente temerosos diante da possibilidade de revoltas eminentes, já que tratavam os negros de forma desumana e aviltante. Procurando salvaguardar suas posições no comando e manter a estrutura escravagista, a elite, autoproclamada branca, estruturou, primeiro, no plano simbólico, a justificativa para sua superioridade, tendo, assim, consequentemente, poder sobre a massa de negros. Essa justificativa destacava as características visíveis que os distinguiam dos negros, sobrevalorizando-as. Nesse sentido, as características fenotípicas, sobretudo, a cor da pele, mas também os cabelos lisos, os narizes finos, os lábios estreitos etc., foram os alicerces de uma construção ideológica sobre a superioridade do branco, ratificada pelo racismo científico. O branco é, até hoje, associado à pureza, à bondade, à inteligência, à candura. Em contrapartida, o negro é associado ao sombrio, sujo, encardido, ao lascivo, ao que não ama o trabalho, nem prima pela intelectualidade. O branco, dentro da teoria racial, é associado ao civilizado, ao intelectualmente mais aprimorado. O negro é associado ao primitivismo, à superstição e ao desregramento. Foi-se solidificando então a ideia de que ser branco é ser "bom", é ser "humano", e ser negro é ser "ruim", é ser "inferior". Parecia, portanto, "natural" que os brancos dominassem os negros, segundo a lógica de que os "mais fortes dominam os mais fracos", como postula o darwinismo social. Segundo Jurandir Freire Costa,

> Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial (...) 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. "O fetichismo em que se assenta a ideologia racial faz do predicado branco, da brancura, o 'sujeito universal e essencial' e do sujeito branco um 'predicado contingente e particular" (COSTA, 1983, p. 4).

Como afirma Bento (2002), desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico e de projeção. Com base na leitura freudiana, a autora esclarece que o narcisismo, isto é, o amor por si próprio, é um elemento que opera psiquicamente na preservação do indivíduo, gerando aversão ao que é diferente. Ao colocar-se como modelo de superioridade racial, o grupo branco projetou as mazelas que identificava em si mesmo sobre o outro, no caso, os negros, ratificando sua vantagem simbólica, ao mesmo tempo em que depreciava aqueles que dele se diferenciavam. O ideal de branqueamento, que permeou a construção da identidade do afro-brasileiro, vem acarretando dificuldades expressas, por exemplo, quando indivíduos negros, numa tentativa de serem socialmente aceitos, mutilam os seus corpos, sofrendo na própria carne os males de sua idealização da branquitude.

O mecanismo de projeção, que indica a existência de conflitos emocionais e uma dificuldade de identificar em si mesmo os conteúdos neuróticos, é utilizado, ao mesmo tempo, para manter a harmonia psíquica do sujeito, e desabonar o outro. Por meio da depreciação das características do outro, constroem-se preconceitos e esteriótipos entendidos como "uma crença rigída, excessivamente simplificada, não raro exagerada, aplicada tanto a uma categoria inteira de indivíduos como a cada indivíduos na mesma" (JONHSON, 1993, p 93). Ou ainda pode ser considerado como estigma:

> Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano com base nisso fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos sua chance de vida. Construímos uma categoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (GOFFMAN, 1988, p.15)

De acordo com o autor, a sociedade, ao estigmatizar o indivíduo, não o considera como completamente humano, e também o caracteriza como inferior. Na medida em que a sociedade estigmatiza o negro, algumas vezes, inferiorizando-o e desqualificando suas origens, pode interferir negativamente no surgimento de suas potencialidades, dificultando ou impedindo que elas se manifestem.

No Brasil, as relações sociais ocorrem num campo de tensão e ambiguidade, na qual há um modelo ideal subjacente de indivíduo, o branco. Muito embora os valores ancestrais africanos sejam elementos constitutivos importantes na formação da identidade nacional,

existe um processo de negação desta contribuição. Assim, na sociedade brasileira, identifica-se que:

> (...) o ideal branco de ego determina aos afro-descendentes o desenvolvimento de auto-imagem negativa, acompanhada de auto-estima rebaixada, muito contribuindo para gerar condições subumanas de existência e tendendo a perpetuar-se num processo de exclusão sustentado por complexo mecanismo social. (FERREIRA, 1999, p. 16).

Esse fenômeno, que entendemos constituir um terceiro enquadre à sociedade brasileira — particularmente às relações raciais — implica conflitos psíquicos à formação da subjetividade dos brasileiros. Se, por um lado, a ideologia veiculada neste período histórico reforçou uma estrutura de poder racialmente hierarquizada, já presente no contexto da escravização; por outro, tal estrutura foi legitimada cientificamente. Porém, é importante notar que, neste período, ocorre uma inflexão, pois até meados da década de 1930, a presença do negro na formação da nação era rechaçada, elaborando-se mesmo estratégias de purificação da raça. Contudo, a obra de Freyre (2006) propôs uma interpretação positiva para as contribuições das diferentes raças que formaram o povo brasileiro, procurando eliminar a ideia do conflito, substituindo-a pela ideia da existência de uma harmonia social, ocultando as desigualdades que marcam a sociedade brasileira, e estabelecendo a emergência de uma nova ideologia, o mito da democracia racial. O fato é que a realidade material se mostra muito mais efetiva na demarcação de lugares distintos para negros e não negros, de forma que ideia da harmonia foi absorvida pelos brancos, de maneira a ressaltar vantagens materiais e simbólicas, mas também pelos negros, que sofrem com a incoerência entre a ideologia e a sua realidade concreta.

1.5. Quarto Enquadre – Constituição de 1988: O negro como sujeito de direito

O nosso último enquadre aborda as mudanças ocorridas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que afirma o reconhecimento político de todas as culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro, especialmente, as parcelas da população que historicamente têm sido discriminadas, os negros. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, assegura que a República Federativa do Brasil constitui-se um estado democrático de direito, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Em seu artigo 3º, afirma como um de seus objetivos "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

No artigo 5º, assegura que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)". No inciso XLII, do mesmo artigo, estabelece que "a prática do racismo constitui crime inafiançável[26] e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei". E no inciso primeiro, do artigo 242º, determina que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro".

A partir de 2000, diversas mobilizações em favor do combate ao racismo pelo Estado ganham força. Discutia-se a necessidade de políticas públicas de ação afirmativa[27] e de enfrentamento do racismo no Brasil, culminando na participação do Brasil na *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de*

---

[26] A Lei Afonso Arinos foi a primeira a prever a punição para o crime de discriminação, com prisão simples, de 15 dias um ano, e aplicação de multas, dependendo da situação. Foi aprovada em 03 de julho de 1951, no governo de Getúlio Vargas.

[27] Joaquim Barbosa Gomes afirma que as ações afirmativas "consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, tem como meta, também o engendramento de transformações culturais e sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais esferas do convívio humano. Constituem-se por assim dizer, a mais eloquente manifestação da moderna ideia de Estado promovente, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o poder judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como uma instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação" (GOMES, J.B 2001, p.6-7).

Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul[28].

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, há um avanço no combate ao racismo, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[29], no Ministério da Educação e Cultura. A questão racial é uma das prioridades na pauta das políticas públicas da SEPPIR, órgão que é a consubstanciação da luta histórica do movimento negro. Ela é incumbida do desenvolvimento e articulação de políticas e diretrizes em prol da igualdade racial, para grupos raciais discriminados, principalmente, os negros. A SECAD foi criada em 2004 pelo Ministério da Educação com o objetivo de formular e implementar políticas de inclusão educacional, tendo em vista as especificidades e as desigualdades de nossa diversidade etnicorracial, cultural, de gênero, social, ambiental, regional.

A Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, torna obrigatório a inclusão da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas da Educação Básica do país, e atende a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais organizados, em especial, do movimento negro. Como afirma GOMES (2009, p. 48):

> No contexto dos acordos internacionais e pressões internas do movimento negro pela adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de combate ao racismo antes e pós Durban é sancionada a Lei 10.639 em Janeiro de 2003, alterando a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional. Da autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, a legislação foi apresentada na Câmara dos Deputados como projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999, sendo aprovado e remetido ao Senado em 05 de abril de 2002 e aprovado por este em 2003.

---

[28]No contexto internacional, destaca-se o trabalho da UNESCO (1993 a 1996), coordenado por Jacques Delors, que deveria apontar os princípios e orientações na percepção dos pensadores de vários lugares do mundo para nortear a educação do século XXI. O resultado deste trabalho foi a publicação do relatório *"Educação: um tesouro a descobrir"* (1998). A comissão destaca o papel preponderante da educação no desenvolvimento da aprendizagem conjunta, na qual a escola só pode lograr êxito se contribuir na promoção e na integração dos grupos minoritários.

[29] A partir de 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD, passou a ser denominada de SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusãocujo, objetivo é "contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambientalvisando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais".
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816, acessado em 03/05/2012.

A política educacional, a partir da alteração proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 pela Lei 10.639/03, impulsionou várias ações do governo para sua implementação. Assim, foram aprovadas as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme o parecer CNE/CP Nº 03/2004:

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, a demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valões que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 14)

Posteriormente, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 alterou a redação da Lei 10.639/03, para incluir a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino. Conforme o artigo 26-A, da LDB:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2003).

Avançando no campo das ações da política educacional, em 2009, foi traçado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na gestão do Ministro Fernando Haddad. Esse plano resulta da mobilização de instituições como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como também do empenho dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. O plano define um conjunto de ações a serem realizadas no sistema educacional, estabelecendo papeis para as instituições de ensino das esferas federal, estadual e municipal. A criação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei

12.288/10, é também marco importante na conquista dos direitos sociais aos negros brasileiros. Os artigos 11 e 13, do estatuto, reafirma que, na formação dos professores, as instituições de ensino devem priorizar:

> Art. 11. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.
>
> Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:
> II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Entendemos que a partir da Constituição Federal de 1988, há um desenvolvimento considerável no debate sobre as relações étnico-raciais, na medida em que, ao se reconhecer a existência do racismo no Brasil, o mito da democracia racial é posto em xeque. Todas essas iniciativas legais procuram assegurar o reconhecimento da contribuição do povo negro na cultura brasileira, permitindo a ressignificação positiva do negro no imaginário social.

Muito embora já tenhamos assinalado as dificuldades para que se processem as mudanças pretendidas por um marco político e jurídico no psiquismo, não podemos deixar de reconhecer que os esforços empreendidos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 devem ser considerados como significativos. A criminalização do racismo age como um poderoso mecanismo na inibição de suas manifestações. A expressão da hierarquia racial é *enquadrada*, pois o *enquadre* opera como uma interdição e a existência da punição coíbe a discriminação racial. Mas o aspecto distintivo deste enquadre é o fato de intervir no processo de formação das novas gerações, valorizando os aspectos positivos da cultura africana e afro-brasileira, podendo, assim, influenciar favoravelmente os conteúdos psíquicos do superego, a instância psíquica que estabelece o elo entre o sujeito e a cultura. Por certo, a ruptura pretendida por este enquadre exige um compromisso amplo:

> Mudança de enquadre requer trabalho psíquico e, nesse caso, também político. Demanda que brancos e negros assumam os custos políticos, sociais e psíquicos envolvidos com a ressignificação da identidade nacional. Convoca, entre outros, o enfrentamento do privilégio que o grupo racial branco dominante usufrui no Brasil. (COSTA, 2012, p. 52).

Estamos a ver, então, os primeiros passos de uma longa jornada, para a qual será necessário o engajamento de todos e, particularmente, dos processos educativos, *lócus* privilegiado para a superação da ideologia racista.

1.6. Algumas considerações sobre este capítulo

Nesta seção, fazemos o exercício de mostrar algumas das implicações dos enquadres, que, a nosso ver, organizam a forma como se constituiu a subjetividade dos brasileiros. Uma vez construída a ideologia do branqueamento, cabia então fazê-la materializar-se no cotidiano das relações raciais. Conforme mencionamos anteriormente, inicialmente coube à eugenia o papel de legitimar este ideário nas instituições brasileiras e na intelectualidade da época. Ainda faz parte desse processo, o pacto do silêncio sobre a branquitude, ou seja, não se fala sobre isso, o foco das relações raciais recai sobre o negro, dificultando a sua problematização. O problema racial torna-se uma questão do negro.

A falta de reflexão sobre os estereótipos pode transformar os indivíduos negros e não negros, em objetos e instrumentos de reprodução de ideias racialistas. Por outro lado, as experiências de racismo, se desveladas, a partir do esclarecimento sobre a ideologia operante —branquitude—, ainda que causem sofrimento e angústia aos sujeitos envolvidos, pode contribuir para a subversão da lógica entre dominante e dominado.

As experiências de socialização são fundamentais para o esclarecimento e enfrentamento do preconceito, já que podemos entendê-lo como uma disposição psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico constituído na relação entre indivíduo e sociedade (CROCHÍK, 2006). Para compreender o fenômeno do preconceito é fundamental entender o papel da cultura na sua constituição, uma vez que:

> (...) na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: ideias que devem ser assumidas como próprias sem que se possam pensar na sua racionalidade e na consequente adesão ou não a elas (CROCHÍK, 2006, p. 19).

Os discursos racialistas moldaram a cultura brasileira, estabelecendo um lugar para o indivíduo negro, reproduzindo uma estrutura excludente, baseada na ideia de hierarquia racial. Logo, o desenvolvimento da subjetividade do afro-brasileiro, muitas vezes, se faz pela

negação de sua ancestralidade africana, na ratificação do histórico de escravização e pelo estigma de ter sido animalizado, em detrimento do processo de humanização associado aos brancos. A estrutura da desigualdade racial então se mantém. Se, no sistema escravagista, o negro era identificado por morar em senzalas, hoje, com a crescente urbanização, são identificados por morarem em favelas e bairros periféricos. Se, no sistema escravagista, os negros não eram considerados humanos, ainda hoje são identificados por piadas que os associam a animais e coisas (macaco, gambá; carvão, bombril etc.), demarcandoos sinais da antiga animalização e coisificação. A formação da subjetividade da pessoa negra é,muitas vezes, marcada pela violência, pois:

> A violência parece-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. (COSTA, J. C., 1983, p.2).

Os indivíduos negros, geralmente, sentem-se a ponto de serem vítimas da discriminação racial[30], pois a sua cor de pele já os coloca em estado de permanente atenção. Possivelmente, suas memórias de infância trazem muitos exemplos de experiências dolorosas e de humilhação social, como indica a pesquisa de Calado (2007). Sobre a humilhação social, Gonçalves Filho (2002, p. 25) esclarece:

> A humilhação marca a personalidade por imagens e palavras ligadas a mensagens de rebaixamento. São mensagens arremessadas em cena pública: a escola, a cidade, o trabalho. São gestos ou frases dos outros que penetram e não abandonam o corpo e a alma do rebaixado: o adulto e o idoso, já antes o jovem ou a criança, vão como que diminuir, vão guardar a estranha e perturbadora lembrança de quem a eles se dirigiu como quem se tenha dirigido ao inferior.

Os discursos veiculados nas mensagens de humilhação deixam o individuo perplexo, envolto em lembranças inquietantes, carregadas de sentimentos de angústia31, que agem no sujeito com a força de um golpe externo, mais que os alcança na subjetividade, cujos efeitos segue agindo. Assim, além da herança intergeracional, a hierarquia é reforçada no espaço

---

[30] A discriminação racial pode ser entendida como o "ato de discriminar uma pessoa tendo como base sua raça/cor de pele, com a intenção de preteri-la, ofendê-la excluí-la ou inferioriza-la". (SANTOS, G., 2009, p. 56)

[31] A angústia em psicanálise é definida como "o nome para afetos inomináveis é sempre a angústia, moeda dos afetos traumáticos. O mais abstrato, e o mais humanos dos afetos, a angústia representa a ressonância em nós de um enigma intersubjetivo, um enigma que veio dos outros e no meio dos outros. Veio um inexplicável olhar ou palavra, um indecifrável recado verbal ou não verbal" (PONTALIS e LAPLANCHE, 1988, p. 17).

público, tornando-se, dessa forma, uma manifestação política da ideologia racista, complementado-a.

Dito de outro modo, a pessoa negra, para ser aceita por esse modelo de sociedade, é impelida a aproximar-se do ideal de branqueamento, sendo estimulada a identificar-se com o branco; processo esse inconsciente e, muitas vezes, estimulado pela falta de modelos identitários positivos, já que o negro é recorrentemente inferiorizado. O ideal de branqueamento permeia a constituição da subjetividade do afro-brasileiro e podemos observar as manifestações sintomáticas disto. Segundo Ferreira (1999), o referencial do negro sobre padrão de beleza é o da pessoa branca, uma complicada problemática para o afrodescendente, fazendo-o renegar as características ligadas à sua ancestralidade, ainda que inconscientemente. A identificação com os ideais e valores europeus tem como consequência a inferiorização da beleza negra, e também uma percepção desvalorizada acerca de si mesmo. As relações raciais são complexas e permeadas de preconceitos expressos nas atitudes de discriminação, quase sempre envolvendo operações psíquicas intrincadas. Nesse sentido, Horkheimer e Adorno (1973, p. 173-174) afirmam que:

> As grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações. A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo.

Os estudos sobre a personalidade autoritária de Horkheimer e Adorno (1950) nos ajudam a melhor entender a dinâmica do preconceito, no qual as ideologias sociais, políticas, religiosas são transformadas em justificativas para disfarçar nos outros — alvos do preconceito, da discriminação — conteúdos reprimidos presente naquele que discrimina. O preconceito pode ser então entendido como fenômeno presente na cultura, no qual os diversos valores se transformam em juízos preconcebidos, mediante representações que o sujeito tem sobre a realidade. Essas representações são tomadas de forma rígida, “o indivíduo se apropria de estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades; contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” (CROCHÍK, 2006, p. 14).

A desvalorização da cultura africana e afro-brasileira resultou na dificuldade de construção da subjetividade do afro-brasileiro, cujas contribuições à formação da identidade nacional foram silenciadas, numa tentativa de apagamento de sua história. Ora, se, por um lado, no imaginário social, foi-nos incutida a ideia de que vivemos sob a vigência da

democracia racial; por outro, a realidade contradiz o ideário. Nesse horizonte, os negros enfrentam barreiras fulcrais no processo identitário. Um processo que se realiza sob o olhar do outro que silencia — o branco hegemônico para o qual sua brancura já o coloca em uma posição de vantagem simbólica e material. Para o indivíduo negro é necessário um longo e doloroso caminho na desconstrução desta percepção depreciativa de si mesmo, imposta pelo ideal eurocêntrico — sob a cumplicidade do branco — e internalizada pelo indivíduo negro, por meio de suas experiências cotidianas.

À guisa de reflexão final sobre os conceitos e debates apresentados neste capítulo, consideramos que, não obstante pensarmos o período que se segue à Constituição Federal de 1988 como o de emergência de um novo enquadre, o caminho que assegurará a desconstrução da ideologia secular que legitima, em nosso país, as exclusões social e racial é ainda longo. E, aqui, ganha relevo o papel da educação escolar. Se a valorização da herança cultural dos povos que formaram nosso país constitui o passo inicial para reverter a negação que caracterizou a construção da subjetividade do afrodescendente no Brasil, caberá à escola, agência responsável pela transmissão da cultura erudita, desempenhar um papel fundamental no desmonte do construto ideológico da hierarquia racista. No próximo capítulo, apresentamos algumas das razões que nos fazem atribuir à escola papel de destaque no combate ao racismo.

2. A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS

Valeu, Zumbi
O grito forte dos Palmares
Que correu terra, céus e mares
Influenciando a abolição
Zumbi, valeu
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e Maracatu
Vem, menininha
Pra dançar o Caxambu

Luiz Carlos da Vila

Aqui, adotamos uma específica concepção de educação. Consideramos a educação escolar uma prática social contraditória, uma vez que é objeto de interesses antagônicos. A sua peculiaridade política, por exemplo, reside na combinação do conhecimento construído historicamente e sistematizado com os interesses de classe (FRIGOTTO, 2010). Deste modo, tanto pode reproduzir o status social vigente, como pode contribuir para transformá-lo. Essa perspectiva explica a aposta em uma educação para a democracia, isto é, que prepara o homem para o exercício da cidadania plena, na qual o cidadão é entendido não apenas como o portador de direitos, mas sim como aquele em condições de compreender esses direitos e fazê-lo objeto de debate e de reivindicações. Ora, numa sociedade democrática todos os indivíduos devem ser respeitados em suas singularidades. Nesse sentido, a igualdade somente poderá ser considerada efetiva se uns não se sobrepuserem aos outros por quaisquer que sejam suas características físicas, identitárias ou matriz cultural.

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir a presença da ideologia racista no contexto escolar, que associa os descendentes de africanos às ideias relacionadas à inferioridade racial. A percepção da raça como dado biológico alicerçou um lugar para os afro-brasileiros no cenário educacional. Assim, procuraremos mostrar que os diferentes *enquadres* que orientam as relações raciais em nosso país e também demarcam lugares hierarquizados para brancos e negros no campo da educação. Nesse horizonte, a educação brasileira teve uma função importante na consolidação de ideias excludentes, preconceituosas e discriminadoras sobre o

negro (DÁVILA, 2006; PEREIRA, 2006).Entretanto, concordamos com diversos estudos (SISS, 2003; NASCIMENTO, 1978; DOMINGUES, 2007) que indicam que a educação também pode atuar como importante instrumento para a ruptura do terceiro *enquadre*, razão pela qual a educação foi escolhida como uma das principais *bandeiras* de luta do movimento negro. A LDB 9394/96, alterada pela Lei 10639/03, é, por exemplo, fruto dessa conquista histórica.

2.1. O Racismo na Escola Brasileira

A sociedade brasileira desenvolveu, desde a colonização, mecanismos sofisticados para manter a reprodução de uma estrutura social marcada pela assimetria entre aqueles que fazem parte de um grupo que, historicamente, detém o poder econômico e simbólico — as elites — e aqueles que chegaram mesmo a serem tratados como "coisas" em certo período histórico. Essa estrutura social foi construída sob a égide do sistema escravista e, apesar dos 125 anos transcorridos desde a abolição, ainda é reproduzida, mesmo que sob uma nova roupagem. Estatísticas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (LAESER, 2008) mostram que essa assimetria está relacionada à condição etnicorracial dos indivíduos. Em outras palavras, são os brasileiros de origem africana — descendentes dos escravizados — que formam parte significativa da massa de pobres e miseráveis de nossa sociedade. Por outro lado, os brasileiros de origem europeia são aqueles que apresentam melhores índices sociais — grau de instrução, renda, saúde, entre outros. Ao estudar essa questão, HENRIQUES (2003, p.13) afirma:

> No Brasil, o processo de modernização excludente atravessa a história e arquiteta instituições que produzem mais de 55 milhões de pobres dos quais 24 milhões em condições extremas. Além da vergonha que esses valores representam, será que a pobreza está "democraticamente" distribuída em termos raciais, preservando um perfil socioeconômico sem viés racial? Não. Os negros representam 45% da população brasileira, mas correspondem a cerca de 65% da população pobre e 70% de extrema pobreza. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 35% dos pobres e 30% dos extremamente pobres. Os diversos indicadores de renda e riqueza confirmam que nascer negro no Brasil implica a maior probabilidade de crescer pobre. A pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra.

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, ao analisar o desenvolvimento dos indicadores sociais dos diferentes grupos de cor ou raça e sexo, em todas as regiões

brasileiras, revelou dados que denunciam as desigualdades raciais em várias esferas, todas elas recaindo sobre o povo negro brasileiro. Como afirma PAIXÃO (2008, p. 67), em "todo o Brasil, no ano de 2006, havia 14,4 milhões de pessoas, com 15 anos de idade ou mais, que eram analfabetas. Desse total, 4,6 milhões eram brancas (32%) e 9,7 milhões eram pretas e pardas (67,4%)". Ao longo da história brasileira, a diferença de anos de estudos cursados entre brancos e negros, em todos os níveis de ensino, em favor dos brancos, é recorrente. Sabemos que a "escolaridade média de um jovem negro de 25 anos de idade, gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo" (HENRIQUES, 2003, p.15).

Informações publicadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2008, na pesquisa "Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das categoriais de Classificação de cor ou Raça" (2008) corroboram as desvantagens assinaladas por Henriques e Paixão. Pesquisa realizada pelo IBGE (2011) também identificou que aproximadamente 64% dos entrevistados atribuem a influência da raça em suas vidas. Tal influência ocorre, sobretudo, em situações associadas ao trabalho (71%); seguidas de questões com a polícia/justiça (68,3%); ao convívio social (65%) e à educação/escola (59%). A mesma pesquisa indica, ainda, que, entre os paulistas, enquanto mais de 23% dos indivíduos, identificados como brancos, concluíram o ensino médio, menos de 4% dos entrevistados que se declararam pretos conseguiram concluir esse nível do ensino. Ademais, se menos de 2% dos amarelos e menos de 3% dos brancos trabalhavam como empregados domésticos, quase 22% dos pretos afirmaram ter esse tipo de ocupação.

Com o avanço da chamada universalização do ensino básico no Brasil, um fenômeno que pesquisadores situam nos fins dos anos sessenta do último século, ampliou-se a oferta de vagas no ensino público (ROMANELLI, 2008). Entretanto, a desigualdade na escolarização permaneceu e, sob alguns aspectos, se aprofundou. Os estudos mostram existir uma relação entre ser negro e ser pobre. As exceções não conseguem relativizar significativamente os altos índices apresentados de negros entre os pobres (PAIXÃO, 2008; HENRIQUES, 2003, HASENBALG 1979, HASENBALG e SILVA, 1998, BENTO 2002). Logo, o racismo estrutura o Estado brasileiro e se constitui como um dos principais organizadores das desigualdades sociais entre os brasileiros.

Como vimos, a ideologia *racialista*, que funcionou como mecanismo de legitimação do sistema escravista, fundamentou-se inicialmente em ideias advindas da religião, depois da filosofia e, por fim, da ciência. A atribuição de um caráter científico a essas ideias emprestou

credibilidade à concepção de existência de raças humanas e de sua hierarquização, influenciando o destino dos escravizados e de seus descendentes, mesmo após a libertação, por meio, por exemplo, da tentativa do apagamento de sua identidade, de seu futuro e de sua história. Principalmente na segunda metade do século XIX, a ciência ofereceu as bases para legitimar a ideologia da inferioridade dos negros, inspirada nas teorias *racialistas* em voga na Europa e disseminadas na sociedade brasileira. Como dissemos no primeiro capítulo, na década de 1930 do último século, o debate em torno da identidade nacional marcou as relações sociais e raciais de maneira significativa. A presença dos negros inquietava e amedrontava a sociedade brasileira. Para Florestan Fernandes (1965), para os negros, ser livre envolvia enfrentar as barreiras impostas por uma estrutura hierárquica que não os entendiacomo cidadãos; na verdade, que não os entendia humanos. O imaginário construído sobre o negro procurava enquadrá-lo como objeto, como coisa ou como população primitiva ou infantilizada. A migração forçada de mulheres e homens africanos para o Brasil no período colonial foi marcada por violências físicas e simbólicas. Cury (2009) esclarece que, no período colonial, no I e no II Império, tanto os escravizados, como as mulheres livres, não eram considerados como sujeitos a serem educados.

Nos primeiros anos da República, ocorreram mudanças na organização do ensino no Brasil, fundadas ora na visão positivista, ora na liberal. Essas mudanças podem ser observadas na Constituição de 1891, que remeteu aos Estados a regulamentação sobre a obrigatoriedade do ensino, e estabeleceu a laicidade na educação pública (CURY, 2009). A educação brasileira, organizada no horizonte ideológico de interesse de classe, se polarizava entre um ensino dirigido à elite e outro às classes populares, propondo o ensino elementar e profissional para as massas e a educação científica para as crianças pertencentes à elite (HILSDORF, 2003). O debate da intelectualidade brasileira girava em torno de propostas para solucionar a seguinte questão: como construir uma nação moderna, tendo em vista que a maioria da população era constituída por negros e indígenas, ou seja, por uma população mestiça, que se supunha degenerada?

Aproximadamente duas décadas antes da abolição, o primeiro censo demográfico realizado pelo Império em 1872 registra que, da população total de (9.930.478), 58% dos residentes no país se declaravam “pardos ou pretos”, enquanto 38% que se diziam brancos (JANSEN, 2013). A confirmação do aumento expressivo da população negra, implicava na emergência de maneiras distintas de pensar, de sentir e de viver e poderia indicar o inicio de “um processo civilizatório africano provocado pelos negros que viviam no Brasil.” (SILVA,

2009). O aumento expressivo da população negra e o temor de um processo civilizatório africano provocou: “a necessidade de destruir essas perigosas diferenças, de homogeneizá-las através do rolo compressor da ideologia do poder branco" (SILVA, 1997, p. 14). O período foi então marcado por expressões de preconceitos e deestereótipos que visavam demarcar um lugar inferiorizado aos negros e às contribuições das culturas africanas:

> (...) com a inculcação do estereótipo de inferioridade, o efeito pretendido é o de que o negro chegue a rejeição de si próprio, de seus assemelhados, de seus valores e sua cultura (...) o culto do modelo europeu branco com seu padrão estético, seus valores e sua cultura são reproduzidos pelos aparelhos ideológicos como a escola, igreja, família, etc., ao transmitirem a ideologia do dominador (SILVA, 1997, p.67).

Neste sentido, não causa estranheza que, nos primeiros anos da República, a escola brasileira tenha sido pensada como a instituição capaz de regenerar a raça no Brasil. No que diz respeito aos pobres e, consequentemente, aos negros, por sua vez, a educação estaria a serviço da preparação da mão de obra. Dávila (2006), na obra emblemática, “Diploma de Brancura”, ao analisar as políticas educacionais no período entre 1917 e 1945, assinala que a educação pública brasileira foi estruturada com base na ideologia racial vigente no período, e se pautou pela hegemonia da cultura dominante (eurocêntrica), desenvolvida por intelectuais oriundos de uma elite branca que valorizavam a *branquitude*— a brancura associada à virtude, saúde e força. A *negritude*, neste contexto, era traduzida pelas elites como algo que representava o passado, o primitivo, a criminalidade, a indolência e a falta de saúde. Borges (2005), analisandoas discussões sobre raça, afirma que a ideia de degeneração racial se disseminou pela sociedade brasileira, servindo de inspiração às reformas educacionais e às políticas de saúde e segurança presentes nos anos de 1920 e 1930.

Borges identifica no modelo de escola pública da época a ideia da escola concebida como o espaço para o “saneamento” ou de laboratório, como o lugar privilegiado para uma pretensa cura, visando apagar as características físicas e culturais dos brasileiros pobres, sobretudo, dos “não brancos”. O que temos aí é a ideia de *medicalização*, a de transformar o povo brasileiro por meio da medicina, que ganha força com os *higienistas*[32], transposta para a área da educação[33].Era outra vez o ideal humano eugênico, fundamentado nos cânones

[32] Preconizavam que era preciso curar antes de educar, derivando daí a ideia de instalar clínicas junto às escolas (BORGES, 2005).
[33] Nesse período, a educação caminhava lado a lado com a saúde nas políticas de saneamento.

dafilosofia *positivista*[34], que se procurava alcançar, legitimando ideologicamente a inferioridade do negro. Aqui, a sociedade era entendida como um organismo, cujo papel do cientista social era comparado aquele do médico: examinar sintomas de doenças e propor terapias. É perceptível o caráter violento da proposta. À violência física que marcava a vida dos negros e dos pobres, acrescentou-se a violência simbólica que transformava a herança cultural e biológica em doença.

Dávila (2006), para ilustrar o engajamento dos dirigentes de importantes ministérios da época, cita o episódio da construção da Estátua do Homem Brasileiro, que gerou muita polêmica e que nos indica a predominância do ideal que orientava as ações dos dirigentes da nação. Em 1938, o Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, encomendou a criação da estátua do "Homem Brasileiro", que deveria ficar na entrada do prédio do Ministério da Educação e Saúde, recém-construído e símbolo da nova arquitetura nacional. A concepção da estátua produziu intenso debate entre os intelectuais de diferentes áreas sobre qual seria a melhor representação desse homem. O escultor Celso Antônio criou a figura de um caboclo de feições negróides, argumentando que quando olhava para o Brasil era essa a figura do homem médio brasileiro que imaginava. A justificativa desagradou cientistas e dirigentes da época, inclusive o próprio Ministro, que afirmou que tal representação "parecia racialmente degenerada em vez de viril e ariana, como ele imaginava que viriam a serem os brasileiros" (DÁVILA, 2006, p. 47).

Os educadores e intelectuais das primeiras décadas do século XX, como, por exemplo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, apostavam na viabilidade da nação brasileira por meio de profundas mudanças na instituição escolar. Segundo DÁVILA (2006), os responsáveis pela educação pública no Brasil ampliaram o sistema escolar, por meio de projetos de reforma cujo objetivo era tornar as escolas públicas mais acessíveis à população pobre e não branca, até então excluída da escola. A ação pautava-se no entendimento de que pela educação se poderia:

> (...) 'aperfeiçoar a raça', criar uma 'raça brasileira' saudável e culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista. As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados (DÁVILA, 2006, p. 21).

[34] Doutrinas que "[...] têm por teses comuns que só o conhecimento dos fatos é fecundo; o modelo da certeza é fornecido pelas ciências experimentais; que o espírito humano, tanto na filosofia como na ciência só pode evitar o verbalismo ou o erro na condição de se ater incessantemente ao contato com a experiência e de renunciar a todo e qualquer *a priori"* (LALANDE, 1999, p. 825).

A expressão “aperfeiçoar a raça para criar uma raça brasileira” ilustra a presença do ideário eugênico a orientar as políticas educacionais e de saúde, nesse período. Durante o Estado Novo, as reformas educacionais são consolidadas, cuja implementação é fortalecida com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ambos a serviço do Estado, para o controle e avaliação das reformas implantadas. Na década de 1930, a educação brasileira experimenta mudanças significativas:

> A década de 1930 foi uma década de ouro para os reformadores educacionais, que ganharam oportunidades inéditas de colocar suas ideias em prática. Suas reformas, tanto no Rio de Janeiro quanto nos estados, foram notáveis pela extensão da expansão do sistema escolar e profundidade das reformas educacionais. Os educadores se valeram não só das ciências aliadas à eugenia, como também abraçaram práticas de racionalização sistemáticas cada vez mais aplicadas à indústria do Brasil (DÁVILA, 2006, p. 34).

O Ministério da Educação e Saúde empreendia reformas educacionais nos âmbitos da educação fundamental (elementar) — entendida como prioritária — secundária e superior. Para Dávila (2006), as reformas educacionais, ao priorizar o ensino elementar, tinham o objetivo de atender principalmente os alunos de camadas pobres e não brancos, objetivando educá-los com base em uma cultura “civilizada”. O cenário educacional da décadade 1950, então, marcava de forma discrepante a escolarização entre brancos e negros:

> Em 1950, 53% dos brancos eram alfabetizados, mais do dobro da taxa daqueles que se declaravam– não brancos. Entre os não- brancos, a diferença entre pretos e pardos era grande: 24 e 27% respectivamente. O grupo mais alfabetizado no país era o de brasileiros de descendência e origem asiática (bem a frente das médias de outros grupos, de 78%) (DÁVILA, 2006, p. 122-123).

Deste modo, evidencia-se a discrepância da escolarização entre os alunos brancos e não brancos, refletindo o posicionamento ideológico das reformas educacionais da época, alicerçados na hierarquização das raças. Nas primeiras décadas do século XX, considerava-se necessário a construção de uma identidade brasileira, tendo em vista fazer do Brasil um país moderno, um país de gente civilizada. Na verdade, almejava-se um país de gente branca na “raça” e europeia na “cultura”. Era preciso “salvar” aqueles negros, vistos como degenerados. No Brasil, a ideia de eugenia ganha terreno entre os intelectuais e profissionais de saúde como médicos, cientistas sociais, entre outros. E, uma vez que se entendia que a degeneração do povo brasileiro seria sanada por intermédio de instituições fortes, o ideal eugênico deveria

estar presente nas principais instituições sociais, tais como aquelas relacionadas à saúde, à justiça e à educação. Elas, por sua vez, deveriam se encarregar de disseminar as políticas eugênicas e de saneamento da população brasileira; educação e saúde, juntas, cumpriram papel fundamental nesta empreitada. O antropólogo Edgar Roquete Pinto, por exemplo, era membro em duas instituições orientadas para esta finalidade: a Sociedade Eugênica e a Liga da Higiene Mental, na qual era editor da Revista Saúde (DÁVILA, 2006). Também é importante assinalar que o sociólogo Fernando de Azevedo, que dirigiu as reformas escolares nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, nas décadas de 1920 e 1930, foi secretário da Primeira Sociedade Eugênica de São Paulo, organizada por Renato Khel.

Para Dávila (2006), a escola pública brasileira foi usada como laboratório para o pensamento eugenista. Em 1931, Anísio Teixeira, diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, criou o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) que se incumbiria de efetuar as mais avançadas pesquisas educacionais, sociológicas, eugênicas e psicológicas daquele período. Estas seriam realizadas pelos seguintes departamentos do INEP: Testes e Medidas, Rádio e Cinema Educativo, Ortofrenia e Higiene Mental e Antropometria. Particularmente o Departamento de Ortofrenia, dirigido por Artur Ramos no período entre 1933 e 1938, valeu-se de muitos "estudiosos da raça", tornando-se uma referência no assunto. Ramos considerava que "os afro-brasileiros e as crianças se encaixavam em uma categoria similar de desenvolvimento primitivo e pré-lógico" (DÁVILA, 2006, p. 69) e o Departamento de Ortofrenia, sob sua direção, desenvolvia pesquisas, programas educativos para a escola e a comunidade, embora o foco privilegiado fosse o de cuidar das chamadas crianças "problema".

O primeiro psicólogo educacional do Brasil, Lourenço Filho, inspirado pelo ideário eugênico, desenvolveu o teste ABC[35], que classificava os alunos em maduros ou imaturos. Aqueles classificados como intelectualmente "imaturos" eram encaminhados para o primeiro ano letivo, focado no ensino vocacional, que consistia no aprendizado do trabalho braçal em oficinas de carpintaria, tipografia ou mecânica. O atendimento do ensino vocacional era voltado, em sua grande maioria, para os negros e pobres, classificados quase sempre como intelectualmente "imaturos"[36]. As classes consideradas "avançadas", formadas por alunos filhos de pais já escolarizados e com condições socioeconômicas vantajosas, eram encaminhadas ao ensino clássico e científico. Foi assim gestada uma distinção entre os alunos

35 Lourenço Filho combinou a estatística à psicologia para criar uma técnica de avaliação de habilidades e prever as possibilidades de aprendizado. O objetivo do material era verificar a maturidade necessária à alfabetização (DÁVILA, 2006).

36 Os testes e as medidas de Lourenço Filho foram usados no mínimo até 1957. (DÁVILA, 2006, p. 68).

brancos e negros, e uma educação dicotômica e racista, que promovia para os negros a educação voltada ao trabalho e para os brancos, a educação intelectualizada, reforçando a hierarquização vigente no Brasil desde os tempos coloniais. É possível compreender que os testes serviram como instrumentos para reforçar o estigma que impunha a inferioridade aos alunos não brancos, sob o argumento de que estas medidas serviam para encaminhá-los conforme o seu perfil e suas "aptidões" naturais. Os alunos negros, classificados como imaturos, segundo os resultados do teste, eram considerados como médios ou baixos.

Dávila (2006) assinala que, na década de 1940, uma em cada três mulheres na cidade do Rio de Janeiro era empregada doméstica, e eram os pretos e pardos que realizavam a maioria dos trabalhos manuais e serviços. Para Teixeira (2004), a década de 1940 é marcada pelo ingresso de algumas mulheres no mercado de trabalho. Na primeira metade do século XX, foram criadas as primeiras escolas direcionadas às mulheres, as chamadas Escolas Normais. Contudo, a educação feminina era carregada de um forte teor moral. A docência no ensino primário era o cargo máximo que uma mulher poderia almejar. O ensino normal não facultava às mulheres o ingresso nos cursos superiores de maior prestígio então existentes no Brasil, como Medicina, Engenharia e Direito. Apesar disso, o trabalho na educação elementar arregimentou um grande número de mulheres. O aumento significativo das mulheres em atividades de ensino beneficiou as mulheres negras, os quais, todavia, em breve cessaram, pois "a escassez de vagas nas escolas públicas normais provocou uma competição acirrada que desalojou os homens e mulheres não brancos que antes detinham muito desses empregos" (DAVILA, 2006, p. 113). Analisando as fotografias das escolas oficiais no Rio de Janeiro, a partir do arquivo do fotógrafo e cronista Augusto Malta, Dávila (2006) concluí que, na época,foi ocorrendo um desaparecimento dos professores negros no magistério:

> As mais de quatrocentas fotografias de escolas e salas de aulas revelavam um padrão: durante as primeiras duas décadas do século, muitos professores eram visivelmente afrodescendentes, após a década de 1930 deixaram de aparecer (...) cerca de 15% dos professores que Malta registrou antes de 1920 eram de cor, alguns dos quais de compleição bastante escura".Em contrapartida na década de 1930", esse número caiu para 2%, e indivíduos desse grupo eram principalmente mulatos de pele clara. (DAVILA, 2006, p.151)

A escola pública, reproduzindo o pensamento eugênico da elite dominante da época, vai demarcando assim um lugar para os não brancos, alunos e professores. A escola pública operava, portanto, com um duplo mecanismo de segregação. Por um lado, a instituição escolar servia à eugenia, no sentido de saneamento da degeneração de raças inferiores (pobres e

negros). Por outro, promovia dois modelos de ensino, um, voltado à elite (alunos brancos vistos como “maduros” intelectualmente) e, outro, orientado para pobres e negros (alunosentendidos como “imaturos” intelectualmente). Esses mecanismos serão uma vez mais reproduzidos, posteriormente, quando da instituição das escolas profissionalizantes.

Mas, se a educação brasileira demarcava um lugar na escola para negros e pobres, a população negra nunca perdeu de vista a importância da educação como direito social e, por meio de resistência em movimentos sociais, buscava promover rupturas nos *enquadres* na educação escolarizada, com o fim de demarcar um novo lugar social.

2.2. A educação como bandeira de luta dos movimentos sociais negros

No decorrer do século XX, contradizendo o caráter passivo atribuído à população negra, é possível identificar muitas expressões de protesto realizadas pelo movimento social no meio negro, expresso, por exemplo, entre as décadas de 1910 e 1920, pelo que ficou conhecido como Imprensa Negra (FERNANDES, 1965,). A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro são outros importantes exemplos de movimentos sociais organizados que buscavam o reconhecimento da cidadania plena dos negros, nas décadas de 1930 e 1940. No que tange a importância que a educação assume na agenda política desses movimentos, consideremos a análise de GOMES (2012, p. 735):

> (…) a educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo de sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e com espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Considerando nossos objetivos, é importante contextualizar historicamente a emergência de instituições que durante alguns períodos desempenharam, ou ainda desempenham, protagonismo na representação da população afrodescendente do Brasil. Para tanto, valemo-nos da pesquisa de Domingues (2007), sobre o percurso do movimento negro no período de 1889/2000, responsável, desde o início da República, pela organização das manifestações da resistência negra. Segundo Domingues, o movimento se refere “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado

de trabalho, no sistema educacional, político e social e cultural" (DOMINGUES, 2007, p.100). Falamos, portanto, de uma luta contra a conjuntura de desigualdades e da busca de mecanismos de superação do racismo na sociedade brasileira. Para fins didáticos, Domingues divide o Movimento Negro em três fases distintas: 1.) da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2.) da Segunda República à ditadura Militar (1945 -1964); 3.) do fim do período da ditadura militar à República Nova (1978-2000)[37]. Aqui, o critério para a distinção das fases do Movimento Negro é político, em todas as quais se podem verificar, em algum momento, a vigência de regimes ditatoriais, no caso, o Estado Novo e o Golpe de 1964, momentos nos quais os protestos populares foram fortemente reprimidos. A seguir, detalhamos cada uma dessas fases e suas as principais instituições.

2.2.1. Assimilacionista ou integralista - 1889-1937

Esse período se caracteriza pela mudança do sistema escravista para a vida liberta. A liberdade, porém, sabemos, não significou uma melhoria nas condições materiais ou simbólicas para a população negra. Ao contrário, instituíram-se políticas alicerçadas nas teorias do racismo cientifico e da ideologia do *embranquecimento,* preferindo-se empregar os imigrantes europeus em detrimento dos não brancos. Para superar esse cenário, os libertos e seus descendentes criaram os movimentos de organização racial negra no Brasil, fundando centenas de associações, grêmios e clubes espalhados por todo o país, além de jornais escritos por negros e para os negros. Eventos recreativos, discussões e a procura de saídas práticas para as questões de trabalho, moradia, saúde e educação já estavam presentes nestes fóruns.

Uma das instituições mais importantes deste período foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931. A Frente possuía um periódico, *A Voz da Raça*. Em artigo publicado em junho de 1933, na *Voz da Raça*, a FNB era definida como:

> (...) uma obra de educação e reeducação; de formação e preparação para a vida, ordenadas a Gente Negra e ao Brasil; uma obra de dar ao patrício a consciência do que ele é e mais ainda: do que ele pode vir a ser com o esforço próprio orientado por quem sabe orientá-lo porque sabe onde tem o nariz (...) uma obra de cultura que não se faz em um dia, mas lentamente com o vagar das coisas sérias. Somente realizando esse programa é que poderá ser concretizada "a integração do negro na vida nacional (SANTOS, 1931, *apud* SISS, 2003, p. 43).

[37]Domingues (2007, p. 119) propõe a hipótese de que o início do 3º Milênio marca uma nova etapa, "com a entrada em cena domovimento hip-hop, por vários motivos. Trata-se de um movimento culturalinovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é ummovimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discursovanguardista das entidades negras tradicionais".

Segundo Domingues (2007), a FNB logrou tornar-se um movimento nacional de massa, em razão do número expressivo de militantes. Foi uma organização voltada para a promoção de melhoria da qualidade de vida dos negros e teve como um dos seus principais fundadores Abdias do Nascimento[38]. A FNB expressava os anseios da população negra, proporcionando-lhe, por exemplo, escolas, cujas professoras eram nomeadas pelo Estado, mas pagas pelas lideranças negras e suas organizações (SISS, 2003). Por entender a educação como fundamental à construção de uma vida digna, os negros incentivavam pais e filhos a frequentarem as escolas. Os ativistas da FNB salientavam que:

> A cultura da nossa inteligência é a construção intelectualmente falada. O mestre e o seu apregoeiro por excelência incumbem-se de ensinar às crianças. Mas nem sempre principalmente em nossos dias! Também o adulto vai à escola – A escola é o recinto sagrado aonde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos (...) (SANTOS, 1933 *apud* SISS, 2003, p. 42).

De acordo com Munanga (2006), embora a organização tenha sido fundada em São Paulo, criou núcleos em outros estados, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros. Sua proposta fundamentava-se em uma aposta na educação como mecanismo de transformação do sujeito, considerando que o negro ganharia espaço à medida que conseguisse estabelecer-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Assim, fundou escolas primárias, sendo também responsável pela manutenção de cursos de alfabetização de adultos, de formação social, secundária e comercial. Conforme pesquisa de Araújo (2008, p. 03):

> A escola da F.N.B. que sob direção do Dr. Francisco Lucrécio, auxiliado pela Srta. Celina Veiga, os quais vêm dedicando seus maiores esforços para educar e preparar as crianças — o elemento básico formador de uma nacionalidade vigorosa, física e moralmente — a criança de hoje, o homem de amanhã (...) Eis porque a F.N.B. mantém as aulas noturnas: para instruir não só as crianças, mas como os adultos, os quais tendo as suas obrigações cotidianas poderão frequentar as aulas (...) Esta é mais uma glória para a F.N.B. em possuir em seu seio um departamento de combate ao analfabetismo.

Tais iniciativas expressavam a preocupação da população negra em discutir e reinventar seu lugar na sociedade brasileira. Neste sentido, a educação era considerada um *lócus* privilegiado para a construção de uma identidade positivamente afirmada. O estudo de

[38] Abdias do Nascimento foi senador, deputado federal e secretário de estado do Rio de Janeiro. Foi cofundador do Teatro Experimental Negro e da Frente Negra Brasileira.

Araújo (2008) mostra que a escola da Frente Negra Brasileira surgiu na cidade de São Paulo para atender justamente às expectativas do movimento negro de ascensão social por meio da educação escolarizada.

Entre outras importantes iniciativas desta organização, há registros de que a FNB negociou com o presidente Getúlio Vargas a modificação das políticas de acesso em alguns locais destinados ao lazer público (DOMINGUES, 2007). Além disso, conseguiu que a Guarda Civil aceitasse o alistamento de recrutas negros (NASCIMENTO, 1978; SANTOS,I 2006). E em 1936, a FNB transformou-se em partido político, com intenção de participar das eleições, pretendendo obter o voto da "população de cor". Segundo Domingues, no que tange a linha política, sofreu influência do nazifascismo europeu. Entretanto, após a instauração da ditadura do "Estado Novo" em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as organizações políticas da época, foi extinta.

A partir da década de 1940, vimos se desenvolver também o movimento social da *negritude*, inspirado pelos intelectuais negros de Paris, que propunham a assunção de uma estética negra, por meio da história e herança africana, como reação à ideologia do *embraquecimento*. Nesse contexto, a *negritude* é definida como "o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura" (CÉSAIRE, 1987, *apud* MUNANGA, 2009, p. 52). Esse movimento social tinha três objetivos principais:

> (...) buscar o *desafio cultural* do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não *universal*, como extensão de uma regional imposta pela força – mas uma civilização do *universal*, encontro de todas as outras, concretas e particulares (MUNANGA, 2002, p. 52, grifos no original).

O movimento da negritude foi criado por poetas africanos e antilhanos da língua francesa, seus principais expoentes foram Léopold Sédar Senghor, Léon Gontram Damas, Aimé Césaire. Tornou-se uma das mais importantes expressões da luta anticolonialista.

Para Nascimento E. L (2008) os intelectuais ligados ao Teatro Experimental do Negro, tiveram o movimento da Negritude como forte referência de afirmação da identidade e consciência cultural de gênese africana também no nosso país. O movimento da negritude buscava romper com a assimilação do negro. Aceitar-se negro resulta na afirmação cultural, moral, física e psíquica.

É importante salientarmos a questão da luta pela afirmação positiva do negro, expressa aqui pelo teatro experimental do negro, nos ajuda a entender as origens de um problema ainda vigente, como demonstrou o relato de nossa entrevistada Vírginia que relaciona a existência do racismo à afirmação da identidade a partir de seu cabelo.

De fato, o comportamento em relação ao racismo é contraditório. Ao mesmo tempo em que se nega a sua existência, ele se expressa nas práticas cotidianas como instrumento de demarcação de lugares de poder. Um poder que denuncia a existência de uma hierarquia racial que embasa-se ainda, por traços físicos de negros e brancos. Como indicou Gomes (2002), o cabelo do negro em nossa sociedade manifesta o conflito racial presente entre nós. Em relação aos negros, foi destinado o lugar daquele que sofre a dominação política, econômica e cultural e, ao branco, o lugar dominante.

Segunda República à Ditadura Militar - 1945 -1964

A luta contra a discriminação racial voltou a ser institucionalizada em associações formais após o Estado Novo — eis o segundo período do movimento negro. Entre as várias instituições criadas, merece destaque a União dos Homens de Cor (UHC), criada em 1940, em Porto Alegre. A UHC tinha a intenção de melhorar as condições econômicas e sociais dos negros, de tal modo que pudessem participar da vida pública, social e administrativa do Brasil, inclusive candidatando-se a cargos eleitorais. No mesmo período, foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como principal liderança Abdias do Nascimento. O movimento da negritude, em nosso país, foi articulado por esta organização que também defendia os direitos civis dos negros. Segundo Domingues (2007, p. 109):

> O grupo foi um dos pioneiros a trazer para o país as propostas do movimento da negritude francesa, que, naquele instante, mobilizava até o movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos.

O TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal “Quilombo”; passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; em 1955, realizou um concurso de artes plásticas cujo tema foi Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos

negros, o TEN propunha a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. No que tange à defesa da cultura, essa organização:

> Para além de ser um movimento de 'protesto contra a ausência de atores negros nos palcos brasileiros' ou pela sua atuação apenas em papéis sem importância, tinha como objetivo operar o resgate da cultura e dos valores afro-brasileiros 'violentamente negados, oprimidos e desfigurados' (SISS, 2003, p.51).

De forma similar à Frente Negra Brasileira, o TEN defendia o direito ao ensino universal e gratuito e à "admissão subvencionada de estudante negro nas instituições de ensino secundário e universitário" (SISS, 2003, p.51). Segundo Nascimento (2008), o TEN reconhecia a educação como uma das prioridades nas ações de combate ao racismo. Por isso, suas primeiras atividades foram os cursos de alfabetização para favelados, operários, empregadas domésticas e outras pessoas de origem humilde. Ademais, complementavam o processo de alfabetização com aulas de cultura geral e palestras. Tal iniciativa indica que esta organização:

> Identificando o alijamento do sistema de ensino e a inferiorização cultural como elementos essenciais da opressão, o TEN tinha como objetivos a reabilitação e a valorização da herança e da identidade humana do negro. (NASCIMENTO,E.L. 2008, p. 96)

O advento do Golpe Militar de 1964 marca o ocaso desta organização, que, na prática, se extingue com o autoexílio de seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, em 1968. A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro são exemplos de relevantes movimentos sociais organizados pelo reconhecimento da cidadania plena do negro, entre as décadas de 1930 e 1940.

2.2.2. Processo de redemocratização à República Nova – 1978 - 2000

É importante notar que, na divisão proposta por Domingues (2007), há um longo interregno, entre os anos de 1964 e 1978. O autor explica que neste período ocorreu um refluxo do Movimento Negro organizado. Os seus militantes foram perseguidos e acusados pelos militares de se mobilizarem em prol de uma questão, o racismo, que, na perspectiva do regime, não existia. Dessa forma, neste período, registra-se uma forte desmobilização das lideranças negras e, na prática, a questão racial foi proscrita. No período, contamos algumas poucas manifestações, como a formação, em São Paulo, em 1972, do Centro de Cultura e Arte

Negra (CECAN), iniciativa de um grupo de estudantes e artistas. Mas dá-se também a fundação de alguns jornais, como *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP; *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasce o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do dia 13 de Maio para o dia 20 de Novembro, dia do nascimento de Zumbi. No Rio de Janeiro, se desenvolve o movimento *soul*, depois nomeado de *Black* Rio e é criado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Contudo, todas essas iniciativas dizem respeito à ações isoladas, cujo objetivo político não era o enfrentamento do regime.

A reorganização política ocorreu no final dos anos 1970, com a ascensão dos movimentos populares, sindicais e estudantis. Várias foram então as entidades criadas pelo movimento negro. Porém, somente em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado, o movimento negro organizado volta à cena política brasileira. Para Domingues (2007), este movimento foi fortemente influenciado pelos movimentos internacionais em curso e pelas circunstâncias internas. No âmbito externo, o protesto negro brasileiro do período foi inspirado pela luta em favor dos direitos civis dos negros americanos, no qual despontaram lideranças como Martin Luther King, Malcon Xe organizações marxistas como os Panteras Negras, mas também pelos movimentos de libertação dos países africanos, principalmente de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. O Movimento Negro Unificado (MNU) foi impulsionado por essas ações e assumiu um discurso radical contra o racismo, assim como contra o sistema capitalista.

No âmbito interno, a gênese do Movimento Negro Unificado foi a Convergência Socialista, organização de esquerda, responsável pela formação política e ideológica de diversas lideranças dessa nova fase do movimento negro. Esses militantes compreendiam que a luta contra o racismo deveria ser conjugada com a luta pela derrubada do sistema capitalista, entendendo que o capitalismo beneficiava-se do racismo. Portanto, só com extinção deste sistema e a consequente construção de uma formação social justa e igualitária, seria possível a superação do racismo.

Esta conjunção entre a luta de classes e a luta contra o racismo permitiu que as propostas desses grupos assumissem um protagonismo inédito junto à intelectualidade afro-brasileira, sobrepujando os modelos conformista e assimilacionista. Agora, era possível uma articulação de ações de protestos, reunindo diversas entidades[39], que resultou na criação do

[39] CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio, Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros.

Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Seu primeiro ato público foi de repúdio à discriminação racial vivenciada por quatro atletas juvenis negros no Clube de Regatas Tietê e contra a tortura e morte do trabalhador negro Robson Silveira da Luz, no 44º Distrito de Guaianases. Em 23 de julho de 1978, foi acrescentada a palavra "Negro" ao nome do movimento, que passou a se chamar Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). No 1º Congresso do movimento, o nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). Em seu programa de ação, proposto em 1982, o movimento defendia:

> (...) as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114, grifos nossos)

Observa-se que à semelhança de outros movimentos, o MNU também propunha a educação como uma das vias para a superação do racismo, por meio da valorização da herança cultural africana e afro-brasileira. Também é neste período que estudos acadêmicos passam a questionar o mito da democracia racial. Neste sentido, contribuíram para esse debate os estudos de Hasenbalg (1979) e Valle e Silva (2000), com dados sobre as desigualdades sociais, mesmo no século XX, ainda fundamentadas na vigência da racialização.

No ano de 1995, com a comemoração dos 300 anos de Zumbi, foi realizada em Brasília, no dia 20 de novembro, a "*Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*", coordenada pelo Movimento Negro Unificado, com a participação de alguns setores da sociedade civil. Essa marcha reuniu cerca de 30 mil manifestantes, ocasião em que foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o "Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" (GOMES, 2009). Em 1996, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. É importante registrar que nesse período também ocorreram iniciativas governamentais estruturantes no âmbito da educação brasileira, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a promulgação da Lei 9394/1996 (LDB), consequência da participação e compromisso do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia (GOMES, 2009). Para nossa temática, essas mudanças são relevantes. As orientações do tema transversal "Pluralidade Cultural", dos Parâmetros Curriculares

Nacionais de 1997, indicam a importância de serem contemplados pelo tema os conteúdos que abrangem as contribuições das diferentes culturas, visando orientar as escolas a organizarem projetos didáticos pedagógicos que problematizem a ausência da imagem de determinados grupos sociais e étnicos nos trabalhos escolares. Elisabeth Souza (2001), contudo, assinala o fato de que o termo *pluralidade* aparece de forma difusa nos PCN´s, já que negros e indígenas são colocados no mesmo patamar, desconsiderando-se suas especificidades culturais e, por vezes, dando-se a impressão de folclorização desses povos. Afirma, ainda, que "ali [nesse documento] apesar das críticas ao longo dos últimos anos, pode-se identificar o mito da democracia racial. É a ideia de que no Brasil não há preconceito. Todos são iguais, têm os mesmos direitos." (SOUZA, E. 2001, p. 55)

Ao fazer a crítica aos PCN´s, Elisabeth Souza (2001, p.58) menciona também, com acerto, a presença de um "discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular". Contudo, a existência dos PCN's representa um avanço na legislação educacional, na medida em que expõe a questão racial em um documento nacional. Logo, é possível perceber os efeitos positivos da pressão política exercida pelos movimentos sociais negros. O movimento negro tem contribuído ainda na reflexão sobre a estrutura excludente da escola, esobre a necessidade de reconstruir essa estrutura, visando assegurar não só o acesso à educação, mas também a continuidade dos estudos dos alunos de distintos pertencimentos étnico/raciais e camadas sociais. Como outros avanços, registramos a publicação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1999, de uma coletânea de textos intitulada "*Superando o racismo*". A coletânea apresentava artigos de pesquisadores tratando temas como currículo, socialização da criança negra, materiais didáticos, entre outros. Este material foi distribuído para as instituições de ensino pelas Secretarias de Educação de diversos estados. Posteriormente, esse material recebeu reedições em 2001 e em 2005.

Conforme vimos no percurso empreendido nesta seção, a educação constituiu-se elemento fundamental na agenda política do movimento negro. Contudo, é neste último período que se observa a reivindicação de um movimento, o MNU, por uma intervenção específica no currículo escolar, considerando ser esta uma das formas possíveis e, a nosso ver, fundamentais, para a desconstrução da ideologia racista vigente. A promulgação da Lei 10.639, em 2003 é, portanto, uma conquista fundamental, que possibilita o reconhecimento das contribuições das culturas africana e afro-brasileira na formação de nossa nação. Ela institui um *metaenquadre* essencial para a constituição da subjetividade de nossas novas

gerações. Na próxima seção, investigaremos algumas manifestações do racismo na escola, pois sua compreensão é uma etapa essencial para superá-las.

2.3. Racismo no contexto escolar

O estudo clássico de Nogueira (1955) já revelava a existência e a propagação dopreconceito racial no espaço escolar. Nogueira mostra que, desde a mais tenra infância, as crianças aprendiam a apreciar a cor clara e os demais traços caucasoides e a desprezar a cor escura e as demais características negroides (NOGUEIRA, 1955). O autor destaca que as crianças internalizavam atitudes inadequadas em relação às características negroides por meio de brincadeiras, provérbios, ditos populares, elogios e sátiras, chamando atenção para o processo de socialização, pois "fazia parte da socialização da criança branca a utilização de eufemismos ou o silêncio em relação às características negroides do interlocutor" (NOGUEIRA, 1955, p.511).

Posteriormente, a pesquisa de Gonçalves (1985) identificou a existência de um ritual pedagógico que reforça o preconceito contra crianças e jovens negros. Segundo Gonçalves, os currículos escolares, ao omitirem a história de luta dos negros na sociedade brasileira, incute nas crianças negras um modelo de *branquitude*. Deste modo, a escola brasileira ratifica o racismo por meio do ritual pedagógico, na medida em que omite a história da luta dos negros em nosso país.

O silêncio nos currículos escolares, nos planos políticos pedagógicos e o tabu sobre as relações raciais, além de reforçar ou naturalizar o racismo presente na sociedade brasileira, provoca conflitos psíquicos nas subjetividades de todos os envolvidos. Pesquisas indicam que a existência de um ambiente escolar hostil afeta a aprendizagem, logo, para a maioria das crianças negras, a escola revela-se como um espaço de descoberta dos conflitos raciais (ROSEMBERG, 1987; 1990; 1999). Estes estudos mostram a existência de associação entre a criança negra e pobre ao incapaz, bem como destacam o preconceito racial inscrito no material didático. A autora identificou a presença do preconceito racial desde a pré-escola e chamou a atenção para o papel do professor na reprodução dos preconceitos.

Em razão da presença do racismo nos livros didáticos, já anunciada pelos movimentos negros e constatada nas pesquisas acadêmicas de Negrão (1987), Pinto(1987) e Rosemberg

(2003), foram desenvolvidas ações governamentais para combater o fenômeno. A ação de combate ao racismo nos livros didáticos foi realizada por meio da determinação do MEC de 1996, de coibir a divulgação de informações que comunicassem preconceitos de cor, etnia, gênero e qualquer outro tipo de discriminação no Projeto Nacional do Livro Didático (ROSEMBERG, 2003). Outro estudo importante, já na década de 1990, é o de Cavalleiro, no qual se constatou a importância do processo de socialização na formação da identidade das crianças:

> A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente à necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando / significando o mundo social. As idiossincrasias estarão determinando as diferenças pessoais, pois esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares. (CAVALLEIRO, 1998, p. 19)

Tendo como foco as relações étnicas no espaço escolar (pré-escola) e na família, a pesquisa desenvolveu-se por meio da observação do cotidiano escolar e de entrevistas com professores, crianças e seus familiares, visando entender como estes sujeitos percebem, compreendem e elaboram a formação multi-étnica da nossa sociedade. Os resultados dessa pesquisa revelaram que:

> (...) há uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, assim como maneiras diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares (...) predominância do silêncio nas situações que envolvem o racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave ainda a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia (...) (CAVALLEIRO, 1998, p 9).

Outro resultado significativo foi indicar que o silêncio não ocorre apenas entre as vítimas do racismo, mas também entre aqueles que praticam atos discriminatórios. Os profissionais escolares têm uma visão idealizada da escola, como um ambiente neutro e livre de preconceitos. No entanto, apenas a observação dos cartazes e livros didáticos revela a falta de referências à diversidade étnica. Um dos motivos que leva a essa visão distorcida dos profissionais está relacionado ao fato de as crianças evitarem concretizar a discriminação na frente das professoras. O parque da escola mostrou-se um espaço no qual a discriminação se expressava mais livremente, pois as crianças estão longe dos responsáveis e têm liberdade para escolher com quem brincar. Nesse espaço, percebe-se mais claramente que as crianças

acabam por compreender as diferenças como desigualdades, e associam o negro ao inferior. O silêncio corrobora essa compreensão e reforça a ideia de superioridade associada às crianças brancas, podendo impulsioná-las à prática da discriminação racial em relação às crianças negras. Para as crianças negras isto resulta em:

> Autorrejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo do seu pertencimento racial e dificuldade de aprendizagem. (CAVALLEIRO, 1999, p. 52)

Em contrapartida, para os alunos brancos, o preconceito e a discriminação racial ocasionam a "cristalização de um sentimento irreal de superioridade: racial, cultural, estética, intelectual, etc." (CAVALLEIRO, 1999, p. 52). Os relatos das entrevistas realizadas por esta pesquisadora indicam que a atitude do professor em relação a um ato discriminatório é determinante para a formação das crianças envolvidas.

Como já indicado por Souza,E. (2001), a existência do PCN´s, por si só, não assegura a efetividade da mudança proposta pelo documento. Inajá Silva (2009) analisou as ações orientadas pelos PCN´s, a partir do tema transversal Pluralidade Cultural, em duas escolas públicas da cidade de Araraquara. Constatou que um dos maiores desafios a ser enfrentado é justamente o silêncio sobre o racismo no contexto escolar. A pesquisa registrou a negação do racismo por membros do corpo docente, embora os alunos entrevistados tenham declarado terem sofrido ou testemunhado eventos de discriminação no ambiente escolar. A pesquisadora afirma que uma questão crucial é o "o combate ao silêncio sobre o racismo, pela invisibilidade do problema nos currículos e pelo não enfrentamento do debate sobre a questão (SILVA, I; 2009). A pesquisa também aponta que a existência do tema da Pluralidade Cultural no currículo escolar e nos planos pedagógicos não significou alterações nas ações educativas nas escolas, já que a discussão do racismo traz desconforto para as pessoas, principalmente para as suas vitimas. Conforme vimos em nossa abordagem sobre os *enquadres*, a discussão do racismo trata-se de um debate sobre visões de mundo construídas não apenas no nível consciente, Confrontá-lo, portanto, resulta em incomodo e, até mesmo, em mal-estar. A estratégia menos dolorosa parece ser então a negação. Como questionar o mito da democracia racial, tão arraigado na subjetividade dos brasileiros? Inayá Silva (2009) salienta um outro aspecto desfavorável ao debate sobre o racismo na escola. O tema não

integra os conteúdos cujo acompanhamento e aproveitamento sistemático são avaliados pelasdemais instâncias dos sistemas de ensino. Não sendo exigido, não é enfrentado; é ignorado.

A pesquisa de Fazzi (2006) é também significativa no campo da educação das relações raciais. Focou a socialização entre crianças de sete a nove anos de idade em duas escolas de Belo Horizonte (MG), observando o funcionamento das categorias raciais na vida social. Realizou a pesquisa em duas escolas, uma escola de classe média, outra, de classe pobre. As estratégias metodológicas utilizadas foram a observação em sala de aula, no recreio e nas aulas de educação física; entrevistas dirigidas e conversas espontâneas; usos de brincadeiras com bonecos e bonecas de diversas cores; utilização de imagens de personagens brancos e negros, entre outros. A pesquisa empreendeu um esforço "de construir um tipo ideal de criança preconceituosa, salientando a natureza dos estereótipos constituintes das relações inter-raciais e caracterizando o comportamento que do ponto de vista de um sociólogo pudesse ser identificado como preconceituoso" (FAZZI, 2006, p. 113).

Alguns dos estereótipos identificados pela pesquisa foram "preto é feio"; "preto parece diabo"; "ladrão é preto", surgidas de conversas espontâneas e de brincadeiras realizadas com as crianças. Ao utilizar uma simulação de brincadeira de um assalto, a pesquisadora apresentava duas bonecas, uma branca e uma não-branca. Dizia que essas bonecas estavam voltando para casa e seriam assaltadas. As crianças deveriam escolher qual boneco seria o ladrão. No grupo de crianças pobre, 20 de 24 escolheram o boneco não-branco para ser o ladrão, e 14 de 22 crianças da classe média fizeram a mesma escolha. Para Fazzi, os dados podem indicar que as características fenotípicas já são interpretadas pelas crianças como estereótipos; "preto é pobre e ladrão" (FAZZI, 2006, p. 133). Durante a pesquisa foi possível reconhecer o preconceito racial também por meio de xingamentos, gozações, nas quais as crianças negras eram identificadas como "macacos". Consideremos as falas das crianças entrevistadas: "(...) eu não queria ser preto porque é maconheiro... a gente passa na rua e os outros ficam assim ó macaco, ó macaco". Diana, 10 anos, disse que uma colega a chamava de "macaca" e "negra preta". Já Geraldo comentou que não gosta de ser preto "porque o outro fica chamando a gente de preto de carvão" (FAZZI, 2006, p. 136). Nessa pesquisa, constatou-se que a criança negra e pobre é a mais afetada pelos estereótipos e preconceitos do cotidiano escolar, porque é tratada com inferioridade, ao mesmo tempo em que ela interioriza esse preconceito e passa a ter uma imagem distorcida de si mesma e de seu grupo.

As crianças aprendem, desde muito cedo, a associar as características das pessoas — cor da pele, traços fenotípicos — às desigualdades econômicas e sociais, sobretudo raciais. Aprendem que ser negro é ser inferior, ser branco é ser superior, fato já comprovado por pesquisas como, por exemplo, a da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). A FIPE desenvolveu, em 2009, o estudo "Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar", realizada com alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, no qual se revelou que 99,3% das pessoas mostraram algum tipo de preconceito, seja etnicorracial, socioeconômico, em relação a pessoas, por conta de suas necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual, ou territorial. Os grupos mais passíveis de sofrerem preconceito são o das pessoas com necessidades especiais (96,5%) e os negros (94,2%).

Concordamos com Luiz Salvador e Cunha Júnior (2005), que afirmam que o professor é um agente que pode atuar na transformação da autoimagem das crianças, trabalhando na desconstrução do estigma de intelectualmente incapaz dos negros, por meio do estudo da contribuição da história e da cultura africana na formação do país. Assim, cabe ao educador problematizar a visão estigmatizada dos afrodescendentes, de tal forma que, ao conhecer a contribuição da cultura africana e afrobrasileira na formação do país, os alunos entendam que estão a conhecer a sua própria história e se orgulhem dela. Nesse sentido, Silva (2005)propõe, ainda, algumas estratégias didáticas, como contrastar as representações literárias com os depoimentos das vivências cotidianas dos alunos, isto é, trazer os alunos à fala, para que eles se manifestem por meio de suas experiências e conhecimento de mundo em relação aos temas dos livros didáticos associados às relações raciais. A desconstrução desses estereótipos é de importância fundamental, pois:

> (...) a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (...) (SILVA, 2005, p. 22).

Como vimos nas pesquisas de Nogueira (1955), Cavalleiro (1998) e Fazzi (2006), a discriminação racial denunciada no contexto escolar é um problema complexo que acarreta implicações na constituição da subjetividade dos educandos, e demanda dos atores escolares o reconhecimento do racismo. Sendo historicamente escamoteado pelo mito da democracia

racial, a negação do racismo produz o silenciamento e reforça o preconceito e a discriminação racial.

Entretanto, alguns professores têm se mobilizado para o enfrentamento deste fenômeno no interior da escola, como demonstra a pesquisa de Cruz (2010). Este estudo consistiu na compreensão das estratégias e práticas realizadas por professores para a educação das relações étnico-raciais, a partir de projetos encaminhados ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). A pesquisa mostrou que as experiências das professoras apontavam para aspectos fundamentais na construção de pedagogias antirracistas. Nessas práticas, observou-se a contribuição da cultura africana e afro-brasileira na valorização da identidade dos educandos.

Se, as pesquisas apresentadas indicam que o silêncio é um dos problemas centrais no enfrentamento do racismo no contexto escolar, há que se perceber também que esse *silenciamento* é resultante da persistência dos *enquadres* que demarcaram hierarquicamente um lugar psicossocial para os brasileiros. Como observado nessas pesquisas, a escola tem sido um lugar no qual ocorre a transmissão dos preconceitos historicamente construídos. Nesse sentido, quais seriam as implicações para a constituição da subjetividade dos envolvidos? O que pode significar para uma criança negra ser chamada de “macaco”, “carvão” etc? Que prejuízos psíquicos podem ocorrer? O que provocaria o silêncio dos professores nessas ocasiões? Como os educandos podem interpretar tal silêncio? Os efeitos das práticas racistas incidem sobre todos os envolvidos e de forma mais intensa recai sobre as crianças negras.

Se pensarmos que os *enquadres* sobre o negro foram construídos sobre uma concepção ideológica hierárquica, na qual esses indivíduos eram considerados subumanos, ao passo que os indivíduos brancos foram sobrevalorizados, pode-se melhor compreender os resultados dos estudos aqui apresentados. Eles indicam a existência de conflitos raciais no ambiente escolar e, ainda, que, talvez inconscientemente, os sujeitos envolvidos reproduzem essa hierarquia racial. Os alunos, ao ofenderem os seus colegas negros, ocupam um lugar de superioridade; essa posição é reafirmada pelo consentimento advindo do *silenciamento* do professor. O professor, também orientado pelos *enquadres* sobre o negro, frente ao conflito, tende a fugir, não o enfrenta, recorrendo a ideia da democracia racial, conforme a qual não há racismo. Em consequência, não reconhece esse problema. Se considerarmos o processo de constituição do sujeito, essa criança branca poderá tornar-se um indivíduo que reconheça na brancura de sua pele vantagens materiais e simbólicas, possivelmente utilizando este autoconceito sobrevalorizado em benefício próprio. Já para a criança negra o processo é inverso, ou seja,

aprende que a sua cor de pele, seus traços fenotípicos e culturais são menosprezados socialmente, o que pode acarretar um processo de negação de si mesmo e de seu grupo.

Com Souza, E. (2001), é acertado dizer que a existência dosPCN´s já configura um avanço, tal como a promulgação da Lei 10639/03, uma vez que está a se reconhecer a questão do racismo e a estabelecer uma intervenção direta no currículo, com vistas a valorizar a herança cultural dos povos africanos e indígenas que formaram o Brasil.

2.4. Desafios da implementação da Lei 10.639/03

A promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9394/96 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino básico e médio, é resultante do longo processo de luta do movimento negro brasileiro, para assegurar o reconhecimento das contribuições culturais dos africanos e afrodescendentes na cultura brasileira. Objetivando implementar a Lei 10.639/03, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu uma série de ações significativas em diversos espaços, desde a formação continuada (presencial e à distância) de professores na temática da diversidade etnicorracial, até a publicação de material didático[40] sobre o assunto. No mesmo sentido, incentivou a realização de pesquisas na temática, o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB´s) nas universidades, a realização de Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros, a publicação de números específicos sobre a temática na coleção “Educação Para Todos”, a inclusão do eixo temático “Inclusão e Diversidade” na Conferência Nacional da Educação Básica (2008), a formação de um Grupo Interministerial para criação do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03, o financiamento e a participação no Programa Brasil Quilombola, na Agência Social Quilombola e na Rede de Educação Quilombola, como também a assistência técnica para estados e municípios para implementação da Lei 11.645/08(que alterou a Lei 10.639/03, incluindo a contribuição dos povos indígenas).

[40] Diversos materiais didáticos e pedagógicos foram publicados pelo MEC, por exemplo, a reedição da coletânea “Superando o Racismo na Escola”, organizado pelo Professor Kabengele Munanga; **“**Diversidade na Educação Reflexões e Experiências”, organizado por Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros; “Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros”, coordenado por Schuma Schumaher**; “**GIBI Quilombos”, “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” e a Coleção Educação para Todos, em parceria com a SECAD e a Unesco.

Além dos órgãos oficiais do MEC e secretarias criadas especialmente para tratar da temática, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), algumas organizações não governamentais como a Ação Educativa e o CEERT, se destacam por contribuírem com a temática, por meio de cursos de formação, concursos, elaboração e distribuição de materiais didáticos. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS) também têm ofertado diversos materiais formativos, por exemplo, as Coleções "Percepções da Diferença" e "Negros e Brancos na Escola". Outra ação importante tem sido empreendida pelo Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, com a realização de cursos destinados aos professores[41]. A pesquisa de Dias (2007) deu relevo às experiências de formação realizadas no combate ao racismo desenvolvidas por diversas entidades, como o ILÊ AYIE, que realizou o Projeto de Expansão Pedagógica em 1995; o Centro de Estudos Africanos (CEAFRO), que desenvolveu em 2000 o Projeto Escola Plural: a Diversidade está na sala de aula e o CEERT, com cursos de formação e prêmios para educadores. Registramos também a oferta de disciplinas optativas nos cursos de graduação e pós-graduação em universidades públicas[42], que buscam não só preparar docentes para ministrarem a disciplina estabelecida pela legislação, mas também provocar uma reflexão fundamentada sobre a questão racial.

Vale mencionar ainda outra ação de grande relevância no campo das políticas educacionais, a saber, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, realizada por meio da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), aprovadas em março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 1/2004[43]. Após a elaboração das Diretrizes, foi realizada uma mobilização nacional com a participação de diversos órgãos, instituições,

---

[41] Consiste em um curso de extensão destinado a professores da rede pública de ensino e interessados na temática.

[42] Na Universidade de São Paulo, alguns cursos têm oferecido disciplinas que contribuem para a formação dos professores, tais como: a disciplina *História da África e dos Afro-brasileiros*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Cristina Wissenbach, oferecida pelo Departamento de História da FFLCH-USP *Antropologia da sociedade multirracial brasileira: o segmento negro*, ministrada pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga,oferecida pelo Departamento de Antropologia da FFLCH-USP. Essas disciplinas têm contribuído na problematizarão e na compreensão do racismo. Na Faculdade de Educação da USP, contamos também a disciplina *Escola e a Cultura Brasileira*, sob responsabilidade da Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez. A disciplina vem se constituindo em um espaço importante de discussão e reflexão acerca da problemática do racismo presente na cultura brasileira. Nessas aulas, nós, pesquisadores negros e não negros, podemos quebrar o silêncio e refletir sobre o mal-estar presente nas relações sociais.

[43]Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

movimentos sociais, organizações da sociedade civil e intelectuais para elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, finalizado em 2009.

As diretrizes têm por objetivo divulgar e produzir conhecimentos, como também desenvolver atitudes, posturas e valores que preparem cidadãos quanto à "pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira" (BRASIL/MEC, 2004, p. 31). Este documento determina que as instituições de ensino incluam na grade curricular a educação das relações étnico-raciais e o estudo de cultura afro-brasileira e africana. Como orientação, indica o desenvolvimento do tema em disciplinas curriculares, atividades complementares, conteúdos de disciplinas curriculares, iniciação científica, cursos de extensão e etc. Em contrapartida, na organização dos cursos superiores (licenciaturas destinados à formação de professores para a educação básica), a "História e Cultura Afro-brasileira" deve ser disciplina obrigatória, especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

A lei 10.639/03 determina que as Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as que possuem cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, devem realizar uma série de ações, dentre elas, tomamos as seguintes como referenciais:

> (…) *desenvolver* atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes; (…) *dedicar* especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008; e *desenvolver* nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08. (BRASIL, 2009, p. 38)

Estas legislações produziram novas responsabilidades para os profissionais da educação, principalmente na transformação das práticas pedagógicas. Tais demandas apontam para o enfrentamento e superação de discriminações, revisão dos conteúdos curriculares, inserindo as contribuições de outros povos nos projetos políticos pedagógicos e material

didático. Estas ações valorizam a diversidade cultural na formação da nossa sociedade e buscam desconstruir a hegemonia do currículo monocultural. A partir da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, além de preparar os docentes para ministrar este novo conteúdo, parece-nos que o maior desafio consiste em desmontar a ideologia racista presente no psiquismo de grande parte da população brasileira, pois:

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Não obstante esta dificuldade, a formação é, a nosso ver, uma medida essencial. A ideologia encobre a realidade. Logo, faz-se necessário a desconstrução dos estereótipos inculcados nas nossas mentes[44].

A promulgação da Lei 10.639/03 pode então ser entendida como um *metaenquadre*, que demarca uma ruptura no paradigma vigente em nosso país, pois reconhece a contribuição dos povos africanos na cultura brasileira e reconhece a presença do racismo nas relações sociais e raciais na sociedade. E, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira, demanda da escola a tarefa de enfrentar e combater as desigualdades raciais, por meio da desconstrução de estereótipos. É à luz do conhecimento que os preconceitos serão desvelados, para que a educação possa de fato ser equitativa. Abramowicz (2006), ao problematizar a questão da diversidade cultural, afirma que todo o brasileiro vive uma situação no mínimo inusitada, pois, por um lado, há o discurso de que somos um povo único, resultado de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que culminou na constituição de uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados; por outro

[44]Ademais, vale lembrar que a própria história da historiografia sobre a África é complexa. O historiador Joseph Ki Zerbo não nos deixa esquecer que a história africana fora "confiscada em proveito de seus mestres europeus, corrigindo o que foi escrito sem eles e contra eles" (MUNANGA, 2009, p. 53). O historiador assinala também a importância da memória para a formação individual e coletiva: "Pegue uma pessoa, despojando-a brutalmente de todos os dados de sua cabeça. Inflija-lhe, por exemplo, uma amnésia total. Essa pessoa torna-se um ser errante num mundo onde não compreende mais nada. Despojada de sua história, ela estranha a si mesma, aliena-se. A história é a memória das nações. Os povos e as coletividades são frutos da história" (KI ZERBO *apud* BIMWENY-KWESHI, *apud* MUNANGA, 2009, p. 53).

lado, vivenciamos, na cotidianidade de nossas relações, práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes.

Sobre o papel do professor como agente que pode transformar ou reforçar os preconceitos, Gomes (2005), investigando algumas estratégias de atuação, aponta que muitos professores ainda consideram que a escola não é o espaço adequado para discutir as questões raciais. Gomes identifica nessa posição a concepção corrente sobre a função da escola, qual seja, exclusivamente a de transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. Esses conteúdos, no entanto, argumenta Gomes, não podem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. Para que haja avanços nesse sentido, é preciso que:

> (…) os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p. 147).

O primeiro passo para a transformação da prática educativa é a constatação de que há racismo no Brasil, o que contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro, manifestado por meio do histórico movimento de afirmação/negação. O racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se por meio das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005). Assim, a superação deste fenômeno, sustentado por um discurso ideológico construído e legitimado no terceiro *enquadre*, no qual impera uma ideia de harmonia social, é difícil de desconstruir. O conflito encoberto por este discurso é rechaçado, produzindo a negação da existência do racismo, resultando no *silenciamento* observado em algumas das pesquisas apresentadas em nosso trabalho (CAVALLEIRO, 1998; SILVA, I., 2009; FAZZI, 2006). Apesar de saber que as leis não podem erradicar o preconceito, Munanga (2005) assinala:

> (...) que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima (MUNANGA, 2005, p. 17).

Sem dúvida, a escola não é a única instituição responsável pelo enfrentamento do racismo, mas tem um papel fundamental em sua superação, pois além de disseminar o conhecimento humano sistematizado, também está encarregada de transmitir os aspectos culturais valorizados pela sociedade da qual faz parte. Contudo, aqui cabe uma ressalva.Embora julguemos essencial o papel da escola na desconstrução da ideologia, não estamos atribuindo apenas à escola essa tarefa, uma vez que a escola é parte da sociedade e, em muitos sentidos, reproduz tanto seus aspectos positivos, quanto aqueles que gostaríamos de modificar. Ao se propor que a escola pública e seus agentes participem desta dura empreitada, não devemos nos esquecer de que uma grande parcela do professorado exerce suas atividades em condições precárias de trabalho, muitas vezes, conciliando várias jornadas de trabalho para assegurar a sua subsistência, numa mesma escola, ou em escolas de redes diferentes. Qualquer iniciativa que pretenda engajar a escola pública na transformação da realidade social, deve considerar assegurar as condições básicas para o exercício do trabalho docente.

Ainda que a legislação seja uma conquista essencial para que a escola se torne equitativa, há muito por fazer. Após uma década da promulgação da Lei 10639/03 que altera a LDB 9394/96, pouco sabemos de sua implementação. Contamos poucas pesquisas no campo da educação das relações raciais nas escolas brasileiras, sobre a implementação da Lei, sobre as práticas realizadas e sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores (GOMES e JESUS, 2013). Destacamos, contudo, duas delas.

Referimo-nos, por exemplo, a pesquisa realizada pela Ação Educativa, entre agosto de 2005 e julho de 2006, com o apoio do CEERT e do CEAFRO, sob a coordenação de Camila Croso e Ana Lucia Silva Souza. A pesquisa levantou informações nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, as quais indicaram existir uma razoável gama de materiais didáticos que contemplam a história e cultura afro-brasileira e africana, assim como a questão racial. Destacamos o fato de um grande percentual, 80%, de professores, coordenadores pedagógicos e diretores terem conhecimento sobre estes materiais. Desses atores escolares, 76% afirmam ter acesso a livros infanto-juvenis sobre a temática, em suas escolas.

Entretanto, a pesquisa revela que, das cidades pesquisadas, o professorado de São Paulo mostrou menor conhecimento acerca da bibliografia distribuída nas escolas sobre o tema. Explicitaremos a seguir algumas recomendações feitas na conclusão do trabalho.

A primeira delas refere-se a manutenção do ideário do mito da democracia racial nas escolas. Embora as pesquisadoras entendam como fundamental o reconhecimento do racismo na nossa sociedade e nas nossas escolas, os dados obtidos na pesquisa apontam para a persistência desse ideário nas escolas. Essa persistência impede o adequado tratamento do tema das relações étnico-raciais. Há que enfrentar essas tensões:

> A resolução não violenta de conflitos, princípio fundador de democracias abertas e plurais, pressupõe primeiro a explicitação destes conflitos, a possibilidade de, a partir do diálogo e do debate, resolvê-lo de fato. Há um aparente temor no processo de reconhecimento e de explicitação de conflitos, uma forte tendência a preferir o caminho de aparentes consensos, supostamente fáceis de serem abordados. (SOUZA e CROSO, 2007, p.71)

A pesquisa, uma vez mais, alerta para a importância da escola na educação das relações raciais:

> A escola tem um papel central no processo de reeducação das relações Etnicorraciais e, portanto, precisa assumir seu papel transformador, pautando sistematicamente questões conflituosas inegavelmente de difícil abordagem, promovendo junto à sua comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto e plural (SOUZA e CROSO, 2007, p. 71).

A segunda recomendação se refere à necessidade de problematizarmos o discurso da igualdade. Este discurso, ao negar as diferenças singulares do indivíduo, contribui para reforçar o preconceito etnicorracial. A terceira recomendação destina-se às instâncias de governo e conselhos de educação, exortando-os a preencherem a lacuna existente na implementação das diretrizes curriculares, no que tange à educação infantil, conforme:

> A reeducação das relações etnicorraciais e o conhecimento de história e cultura afrobrasileira e africana devem ser integrados nos projetos político pedagógicos das escolas das crianças pequenas, pois são partes constitutivas da formação (SOUZA e CROSO, 2007, p.72).

Finalmente, chamam a atenção para a necessidade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana ser abordado de forma interdisciplinar e envolver o trabalho coletivo da comunidade escolar.

A segunda pesquisa que examinamos diz respeito a "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*:* desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa", elaborado por Gomes e Jesus

(2013). O objetivo da pesquisa foi identificar, mapear e analisar ações realizadas pelas redes públicas de ensino, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas por escolas dessas redes, na perspectiva da Lei 10.639/2003. O levantamento também abrangeu escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, foram coletadas informações sobre a institucionalização da lei nos níveis municipal e estadual, por meio de entrevistas e de pesquisa documental em banco de dados do CEERT, das secretarias de educação e dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Realizou-se, ao fim, 36 estudos de caso em escolas públicas, das cinco regiões do país. Os resultados indicaram "os dilemas, desafios e limites do processo de implementação de tal legislação em vigor", diagnosticando que:

> (...) um dos principais problemas no campo da educação para as relações raciais a ser superado é a ausência de levantamentos prévios de abrangência nacional acerca das experiências e práticas em andamento, voltadas à implementação da Lei 10639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da escola e da gestão do sistema de ensino (GOMES e JESUS, 2013, p. 23).

De maneira geral, o trabalho empírico com as trinta e seis escolas indicou vários elementos para análise. A seguir, destacamos alguns desses elementos:

1- Alguns dos entrevistados afirmaram que a Lei 10639/03 legitimou o trabalho que já vinham realizando, antes mesmo da promulgação da lei, muitas vezes, de forma isolada;
2- As escolas que adotavam processos democráticos de gestão possuíam práticas de Educação das Relações Etnicorraciais mais enraizadas e permanentes;
3- Notou-se, em diversas escolas, a coexistência de iniciativas em sintonia com o que preconiza a legislação, desenvolvidas por um grupo de professores, e de integrantes do corpo docente que desconheciam a lei, as diretrizes, ou que resistiam à sua implementação, tratando a lei e as diretrizes como imposição do Estado e caracterizando-as como a "lei dos negros";
4- As escolas em que o mito da democracia racial se apresentou de forma mais intensa revelaram um específico ideário sobre o tema da diversidade e apresentaram práticas baseadas em iniciativas individuais, ou seja, projetos com baixo envolvimento coletivo. Também se notou pouco investimento na formação continuada baseada na Lei e suas diretrizes, o que explica os níveis mais fracos de enraizamento de práticas em consonância com a Lei.
5- O baixo interesse pelas questões étnico-raciais observado em algumas escolas não estava associado somente às questões do racismo, da discriminação e do mito da

democracia racial. Estava associada também à maneira como os educadores tratavam questões valorativas mais gerais, como por exemplo, concepções autoritárias de gestão, individualismo, ceticismo em relação ao trabalho docente etc.;

6- O conhecimento dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais são carregados de estereótipos e, por vezes, confuso. Usualmente, as datas comemorativas ainda são o recurso que os professores utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e os trabalhos grupais voltados para atender às determinações da Lei 10.639/2003;

7- A ação indutora da Secretaria da Educação, associada à iniciativa da equipe de gestão escolar, no estímulo e na construção de processos de formação continuada, revelou-se um elemento essencial para a elaboração e adoção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003. A pesquisa concluiu que:

> (...) o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para as gestões de sistema de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (GOMES e JESUS, 2013, p. 32).

A pesquisa mostrou que a implementação da Lei 10639/03 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes não tem ocorrido de maneira uniforme e que, embora tenha havido avanços, destacam-se as dificuldades advindas da falta de formação consistente para os profissionais da educação, das condições materiais precárias para a realização do trabalho e da ausência de divulgação dos materiais existentes. Outra constatação foi o *silenciamento* sobre o racismo — ainda operante — por parte de alguns atores escolares. Fato outrora evidenciado por estudos clássicos, como o de Nogueira (1955), Cavalheiro (1998) e Silva,I. (2009). Todavia, houve o registro de algumas escolas nas quais a gestão escolar demonstrou envolvimento e compromisso com o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, o que contribuiu decisivamente para a efetivação de ações equitativas.

2.5. Algumas considerações sobre este capítulo

O percurso empreendido ao longo desse capítulo permitiu-nos perceber o caráter contraditório que a educação escolar foi assumindo em diferentes períodos históricos, demarcados em nosso trabalho pela vigência dos *enquadres*. Assim, o discurso ideológico se

converte de unguento milagroso, proposto pelos eugenistas para cauterizar a mácula que a mestiçagem significava para a construção de uma identidade nacional, em umas das vias para consolidar uma suposta “harmonia” social, na qual a diversidade cultural e racial conviveriam pacificamente nos trópicos. Como vimos na seção sobre as manifestações do racismo na escola, esse discurso ideológico se consubstancia de diversas formas, das quais, uma das mais perniciosas é o que chamamos de *silenciamento* dos professores, frente às manifestações de racismo na sala de aula.

Entretanto, é importante notar que a concepção da educação como campo privilegiado para desconstruir o discurso ideológico não passou desapercebida pelos movimentos de resistência da população negra. O tema é um elemento comum em suas reivindicações. Conforme já afirmamos, nesse sentido, a Lei 10639/03 foi uma conquista histórica, que pode de fato constituir-se na ruptura do *enquadre* vigente. As diversas ações governamentais e também as de organizações da sociedade civil contribuem para que esta lei não se torne “letra morta”. Reafirmamos nossa convicção de que a escola tem um papel fundamental na eliminação do racismo e na emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso ao conhecimento científico, a registros culturais diferenciados, à racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários. Concordamos com Gomes (2003), ao entender a escola como o espaço no qual aprendemos e partilhamos saberes, valores, crenças e hábitos, bem como preconceitos raciais, de gênero, classe etc. Nisso, a importância e a necessidade de repensarmos o nosso conhecimento sobre o povo negro e sobre a nossa cultura.

É fato, os desafios ainda são muitos. A desconstrução de um *constructo* ideológico secular, mantido, legitimado e, principalmente, renovado, não é uma tarefa simples, mas, como já dissemos, consiste em um trabalho que atravessará gerações. No entanto, não há que esmorecer, há que explorar as diferentes possibilidades de combatê-lo por meio de ações educativas. Eis a razão pela qual elegemos a prática educativa como um elemento privilegiado para efetivar a transição da esfera macroinstitucional para o cotidiano escolar, no qual se permita que a dinâmica educativa entre o professor e os educandos produza efeitos sobre todos os envolvidos. Nosso entendimento é que a experiência pedagógica não deve se constituir em uma via de mão única, mas sim na experiência da reciprocidade. Justificamos nossa opção por meio da assunção de um postulado marxista fundamental, conforme o qual a construção histórica da consciência, ou seja, a visão de si e de mundo que cada homem possui

é elaborada por meio das circunstâncias concretas de sua vida cotidiana (MARX e ENGELS, 2006). Logo, a produção de uma prática para explicar ou interpretar a cultura africana e afro-brasileira para seus estudantes também permitirá que os docentes questionem suas visões de mundo.

Em consonância com estas premissas, tomamos como objeto, para a última etapa de nossa pesquisa, as ações empreendidas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), organização não governamental engajada na luta pelo reconhecimento das contribuições culturais dos afro-brasileiros e, mais particularmente, as práticas escolhidas pelo Prêmio "Educar para a Igualdade Racial", idealizado por essa organização há mais de uma década, cujo objetivo é o de valorizar as práticas educacionais sobre a História e a Cultura da africana e afro-brasileira.

3. O CEERT E O PRÊMIO

Negro é a raiz da liberdade
Um sorriso negro, um abraço negro
Trazfelicidade
Negro sem emprego, fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade

(Adilson Barbado, Jair de Carvalho e Jorge Portela)

Para compreender nosso objeto de estudo, é necessário melhor entender o papel das organizações não governamentais (ONGs) no Brasil, levando em conta o surgimento dessas organizações, a criação do nome e os conflitos envolvendo sua atuação durante o período da ditadura militar. A década de 1990 foi marcada pela oficialização e popularização dessas entidades e pela polarização da opinião dos estudiosos sobre elas. Considerando esse contexto, neste capítulo, apresentamos um breve histórico do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, CEERT, e de suas principais ações no campo da educação, com destaque para o Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

3.1. Sobre o papel das ONG's no Brasil

O termo ONG tem sido comumente utilizado para designar as organizações privadas, não governamentais, sem fins lucrativos. Essa definição foi utilizada pela primeira vez pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1950. No Brasil, a data do surgimento das primeiras organizações não governamentais é controversa. Para alguns pesquisadores, as primeiras ONGs brasileiras datam das décadas de 1960 e 1970. Elas atuavam então apoiando e assessorando os movimentos sociais que lutavam por melhores condições de vida e pela democratização do Estado. Segundo Landim (1993) e Fraga (2002), muitas dessas organizações nasceram próximas aos Centros de Educação e possuíam ligação estreita com a estrutura da Igreja Católica, em seus setores mais progressistas, como as Comunidades Eclesiais de Base, CEBs, também integradas por militantes de organizações de esquerda. Tinham por característica a informalidade, a semiclandestinidade, não geravam recursos próprios, não recebiam financiamento do Estado e, muitas vezes, recebiam algum financiamento internacional. Landim (1993) afirma ainda que essas organizações não se

autodenominavam ONGs e foram assim definidas a partir da década de 1980[45]. Nessa mesma década, com o processo de redemocratização política e com o fim da Ditadura Militar, as lutas por melhores condições de vida e pelo direito à cidadania tomam outros contornos e novas temáticas ganham força, como meio ambiente, criança e adolescente, discriminação étnica e sexual. Nesse período, a questão das organizações sindicais também se evidencia, são criadas várias associações de bairro e muitos movimentos populares por melhores condições de vida, como a luta por transporte, saúde, escolas, creches e moradia.

No contexto anterior, o do período da ditadura militar, a relação dessas organizações com o Estado era bastante conflituosa, havendo embates diretos. Nesse cenário, as ONGs tinham como princípio a auto-organização popular, o distanciamento de estruturas institucionais enrijecidas, como alguns sindicatos e partidos políticos, e o antagonismo com o Estado. Os movimentos populares não viam possibilidade de diálogo com os governos autoritários, em virtude da violação dos direitos humanos promovidas por esses governos e da desconfiança dos governos militares em relação aos espaços de participação popular.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, foram instituídos mecanismos de participação popular que viabilizavam o acompanhamento da gestão pública, o que, por sua vez, alargou as possibilidades de atuação dos movimentos populares e das ONGs. Nesse sentido, na década de 1990, é criada uma nova relação com o Estado, dessa vez pautada na parceria e na cooperação, mudando o significativamente funcionamento dos movimentos populares e das ONGs. É nesse período também que há uma grande expansão na criação de ONGs com diversas finalidades. Segundo Fraga (2002), as entidades antigas começam a se profissionalizar, e as novas já nascem profissionalizadas. Fraga afirma ainda que a relação com os movimentos sociais se tornam algumas vezes conflituosas. Se, por um lado, os movimentos sociais reconhecem a importância dos trabalhos realizados pelas ONGs; por outro lado, não as reconhecem como suas representantes.

No decorrer do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram desenvolvidos vários programas para incentivar a participação das ONGs na execução de funções do Estado, assim como nos governos municipais e estaduais: “muitos dos programas do governo são claramente direcionados a substituição de tarefas que eram realizadas por

[45]É o caso das seguintes organizações: Federação dos Órgãos, Assistência Social e Educacional (FASE), Centro de Estudos de Ação Social (CEAS), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSORAR), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Centro de Pesquisa e Documentação Vergueiro (CPV),antesconhecido como Centro Pastoral, Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS), Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS).

organismos estatais, na onda de esvaziamento do compromisso e do papel do Estado na área social" (FRAGA, 2002, p. 05-06). Na esteira da proliferação das ONGS e da polêmica do chamado Terceiro Setor[46], universidades criaram espaços específicos para desenvolver trabalhos com ONGs, a exemplo da Fundação Getúlio Vargas que instituiu, em 1995, o Centro de Estudos do Terceiro Setor (CETS), e da Universidade de São Paulo que criou, em 1999, o Centro de Estudos de Administração do Terceiro Setor (CEATS).Foram também desenvolvidas bases de dados específicas sobre o assunto, como o "Guia do Terceiro Setor", disponibilizado pela Fundação Mário Covas, e desenvolvido em parceria pelo Núcleo de Estudos da População da UNICAMP (NEPO) e pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), e o "Mapa do Terceiro Setor", desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas. No ano de 2002, foi criado o Estatuto do Terceiro Setor, com validade nacional.

O desenvolvimento das ONGs, na década de 1990, desencadeou uma série de estudos sobre a relação entre as ONGs, o Estado e a sociedade civil. Para compreendê-los, adotamos a proposta de Oliveira (2008), dividindo-os entre os defensores do Terceiro Setor e os seus críticos. Os primeiros consideram as ONGs uma alternativa da sociedade civil para intervir junto às questões sociais, configurando-se como um campo de desenvolvimento profissional e geração de novos empregos[47]. Atribuem a grande força adquirida pelas ONGs na década de 90 ao despreparo dos movimentos sociais — que tiveram seu auge na década de 80 — para lidar com o Estado democrático em construção, após o fim da Ditadura Militar. Argumentam ainda que os movimentos sociais vinham de uma tradição de confronto e crítica ao Estado autoritário, com pouca capacidade de proposição e negociação, característica acentuada nos anos 90. Em contraposição aos entusiastas das ONGs, há os críticos radicais[48]. Eles não concordam com a utilização do termo Terceiro Setor, nem com a existência das ONGs, pois consideram que estas despolitizam as questões sociais e operam a favor do sistema capitalista, na medida em que suas soluções são paliativas e contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e para a desmobilização dos movimentos reivindicatórios. Outra crítica

[46] Não há consenso sobre a definição do conceito de terceiro setor, ao contrário, por vezes, os as definições são mesmo antagônicas. Em alguns momentos, conceito é associado a ideia de organização sem fins lucrativos, em outros, serve para designar instituições filantrópicas, fundações, projetos sociais voltados às empresas e, sobretudo, as chamadas ONG's, Organizações não-governamentais (CARRION, 2000). Alguns estudiosos concebem o Terceiro Setor como "composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais decaridade, filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e desuas múltiplas manifestações na sociedade civil"(FERNANDES, 1994, p. 27).

[47] Dentre os pesquisadores, podemos mencionar entusiastas das ONG's citamos Maria da Glória Gohn (1999), Luiz Carlos Merege (2009) e Andres Pablo Falconer (1999) como entusiastas das ONG's.

[48] Entre eles, podemos citar Carlos Montaño (2002), Paulo César Pontes Fraga (2002) e Gilberto Dupas (2003).

contundente refere-se à transferência da responsabilidade do Estado, frente aos direitos sociais, para as ONGs, transformadas em executoras dos serviços sociais.

Muito embora julguemos pertinentes os questionamentos levantados pela corrente mais crítica, não consideramos adequar a simples rejeição à existência e atuação das ONGs, já que não há uma única via para a solução das questões sociais. Admitimos como positivas as contribuições de algumas ONGs na reivindicação por direitos sociais e na implementação de políticas públicas. No caso específico da questão racial, podemos observar a atuação significativa de ONGs, muitas delas constituídas por militantes do Movimento Negro, na elaboração de propostas em prol da igualdade racial nas áreas da Educação, Saúde, Cultura, Gênero e Trabalho. Nesse aspecto, compreendemos o CEERT como uma das organizações que cumpre um papel relevante.

3.2. O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) é uma organização não governamental, que trabalha no campo das relações raciais e de gênero, implementando programas de promoção da igualdade étnica e racial. Segundo livro editado pela organização em 2010[49], a sua principal missão é "colaborar com o esforço de organização do povo negro e com as lutas por igualdade, justiça e democracia" (CEERT, 2010, p. 11). Seus idealizadores dizem ainda:

> A ação do CEERT não teria sido possível não fosse o crescimento vigoroso da luta do Movimento Negro, da consciência social sobre o racismo e da progressiva adoção de políticas públicas e programas corporativos de promoção da igualdade racial e de valorização da diversidade etnicorracial (CEERT, 2010, p. 11).

O CEERT foi fundado em 1990, por Maria Aparecida Silva Bento[50] e Hédio Silva Junior[51], com a finalidade de se ocupar com o tema da desigualdade racial no mercado de

---

[49] "Políticas Públicas da Promoção da Igualdade Racial", editado em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ford Foundation.

[50] Maria Aparecida Silva Bento é Diretora Executiva do CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades; Doutora em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP; Pesquisadora Associada do Instituto de Psicologia da USP; Ex-conselheira titular do Conselho Nacional de Segurança Alimentar, CONSEA; Membro da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (Cf. www. ceert.org.br, acessado em 14 de fevereiro de 2013.

[51] Hédio Silva Júnior é Diretor Executivo e Advogado do CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades; Ex-Secretário da Justiça do Estado de São Paulo (Governo Alckmin); Doutor em Direito do Estado (Direito Constitucional) e Mestre em Direito das Relações Sociais (Direito Processual Penal) pela PUC

trabalho, a partir de pesquisas sobre a situação do trabalhador negro. A ONG desenvolveu importante material sobre essa temática, por meio de suas contribuições junto ao movimento sindical, empresas e poder público. O surgimento dessa ONG está vinculada à participação de seus fundadores no movimento sindical na década de 80, ocasião em que havia um grande debate sobre a inserção do negro no mercado de trabalho e sobre a criação de políticas de promoção da igualdade racial no trabalho. Vale ressaltar que, nesse período, o Brasil apresentou um cenário de alto índice de desemprego e de inflação elevada, acarretando, na década seguinte, a chamada precarização do trabalho (ANTUNES, 1999; POCHMANN,2002; MATTOSO, 2004).

Na década de 1980, ocorreu a *Segunda Conferência Mundial de Combate ao Racismo e a Discriminação Racial*, realizada em 1983, na cidade de Genebra, Suíça. Esse evento, de caráter mundial, destacou as ações de combate ao racismo e à discriminação racial desenvolvidas entre 1973 e 1982. Nessa ocasião, foram formuladas novas medidas a serem desenvolvidas na década seguinte. O evento impulsionou, no Brasil, a criação de comissões de combate ao racismo no âmbito dos sindicatos e das centrais sindicais. Tratava-se de um momento histórico, propício para o avanço das conquistas em prol da igualdade racial, resultante da retomada da democracia e da reorganização da sociedade brasileira. Após o reconhecimento formal da discriminação racial no mercado de trabalho, criou-se o Instituto Sindical Interamericano para a Igualdade Racial (INSPIR), em 1995[52]. Atualmente, esse instituto realiza a investigação de dados estatísticos relacionados ao tema da desigualdade racial no mercado de trabalho e da participação da população negra na sociedade brasileira.

3.3. Breve Histórico das principais ações do CEERT

As ações do CEERT, ao longo dos anos, foram se expandindo para além do campo do mercado de trabalho, como já mencionamos. Foram então incorporadas outras áreas de atuação, notadamente a saúde e a educação, tendo em vista o enfrentamento das desigualdades raciais e do desequilíbrio social entre as diversas etnias que compõem a sociedade brasileira.

---

de São Paulo; Ex-Presidente da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo, em 2004-2005 (Cf. www. ceert.org.br, em 14 de fevereiro de 2013, às 15h00).

[52]O INSPIR foi criado em 1995, fruto da articulação entre as centrais brasileiras — Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Geral dos Trabalhadores (UGT) e Força Sindical —, a organização americana AFL-CIO e a antiga Organização Regional Interamericana dos Trabalhadores (ORIT), com a missão de "proporcionar conhecimentos aos dirigentes sindicais das suas associadas, para a luta eficaz contra a discriminação, com ética, visão humana e social, a percepção do seu papel de agente multiplicador, visando à construção de uma sociedade desenvolvida, humana, justa e diversa" (Disponível em: www.inspir.org.br, acessado em: 14 de fevereiro de 2013, às 16h45).

No município de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), o CEERT participou do projeto que introduziu o quesito cor/raça no Sistema de Informação na Secretaria Municipal de Saúde[53]. Esse quesito colocou em evidência não só a identificação da população negra usuária do sistema de saúde público, mas também contribuiu para o conhecimento de doenças mais recorrentes nessa população, além de possibilitar a investigação da qualidade de vida da população de acordo com o critério cor/raça.

Nessa mesma área de atuação, o CEERT participou de projeto de implantação do quesito cor nos serviços da Divisão de Prevenção do Programa Estadual DST/Aids. O projeto foi realizado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UnAids). Nesse projeto, o CEERT desenvolveu a metodologia de construção participativa e compartilhada junto aos funcionários dos serviços de DST/Aids.

Embora a inclusão do quesito cor/raça nas estatísticas oficiais do Brasil tenha sido uma reivindicação antiga do Movimento Negro, a sociedade brasileira esquivou-se durante muito tempo de incluir este dado nas estatísticas, sob o argumento de que a inclusão desse quesito poderia ser interpretada como uma medida discriminatória e/ou racista. Esse argumento encontra base na ideia de que o Brasil é um país no qual há uma democracia racial e de que todos os brasileiros partilham dos mesmos direitos, não havendo discriminação racial, portanto, não sendo necessário discriminar os diferentes grupos étnicos no levantamento de dados. Ao conseguir a inserção do quesito cor/raça, o CEERT incentivou e construiu profundas mudanças no modo como o Estado se posiciona em relação à população negra brasileira. Como um dos resultados, em 1999, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), inseriu a coleta de informação sobre a "cor /raça" na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), sua principal base de dados[54]. A ação do CEERT desencadeou a criação de um vasto conjunto de dados sobre a população negra brasileira, cuja principal função é a gestão de políticas públicas.

Neste mesmo período da década de 1990, o CEERT canalizou suas atividades na luta pela inclusão e diversidade, agora na área da educação. Realizou cursos e oficinas sobre o tema "Educação para Cidadania", com educadores e alunos das escolas públicas de São Paulo. Em 1992, o CEERT participou, ao lado do Movimento Negro Unificado, da elaboração da

---

[53] A implantação do quesito cor/raça ocorreu por meio da Portaria 696, de 30 de março de 1990, que permitiu conhecer a morbidade e mortalidade da população negra em São Paulo.
[54] Ver Portaria Ministerial nº 1.740, de 26 de Setembro de 1999.

denúncia do não cumprimento da Convenção 111[55], junto à Organização Internacional do Trabalho, OIT, e do lançamento da campanha nacional pela implementação desta Convenção. A denúncia oficial foi realizada em 1994, à OIT, e refere-se à discriminação em matéria de emprego e profissão. Ainda nesse ano, participou da organização da *Primeira Conferência Sindical Interamericana pela Igualdade Racial*, com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical, Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Organização Regional Interamericana do Trabalho (ORIT), entre outras organizações. Como resultado da denúncia do não cumprimento da Convenção 111, o Ministério do Trabalho, com a participação de especialistas da OIT, desenvolveu estratégias de combate à discriminação de gênero e de raça, por meio da conscientização dos atores sociais sobre ações discriminatórias no trabalho, considerando os termos da Convenção 111 e, propagando seus conceitos e princípios gerais.

Em junho de 1995, representantes do governo brasileiro na Conferência Internacional do Trabalho (CIT), em Genebra, admitiram a existência de problemas de discriminação nas relações de trabalho no Brasil. O reconhecimento do problema da discriminação racial no trabalho em nosso país fez relembrar a Convenção 111, realizada no ano de 1958, na cidade suíça de Genebra. Nesta convenção, foram apresentados os relatórios brasileiros sobre a aplicação dos termos estipulados pela mesma. Contudo, essa aplicação foi restringida apenas ao aspecto de legislação. Tais relatórios, segundo Alexim (2005, p. 20):

> (...) costumavam rebater acusações, negando-as ou justificando-as com argumentos diversos, tais como a dificuldade natural de obter provas em caso de discriminação e obrigação do país em adotar políticas econômicas recessivas, ditada pela conjuntura internacional. Nesse sentido, a conferência de 1995, representou um marco, uma mudança de atitude do governo brasileiro.

Ainda em 1995, ocorreu a chamada “Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida”, uma mobilização nacional, idealizada por Edson Cardoso Lopes no final de 1994, em reunião do Movimento Negro Unificado, em Salvador (BA). A ideia, a princípio não aceita, tornou-se realidade um ano depois, no dia 20 de novembro de 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. O idealizador afirma: “Recomecei a viajar para difundir a ideia (...)Quais são as alianças que eu vou ter? as ONGs — CEERT ou Geledés — aí a proposta vai

---

[55]A Convenção 111 trata da Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, foi aprovada na 42ª reunião da *Conferencia Internacional do Trabalho*, em 1958, em Genebra, e passou a vigorar em âmbito internacional em 1960— Cf. http://www.oitbrasil.org.br/n.

crescendo. A gente articulou uma grande plenária em São Paulo, em junho ou julho já de 1995" (PEREIRA, ALBERTI, 2007, p. 338).

O nome dado a Marcha faz referência ao ícone da luta pela igualdade racial em território nacional, Zumbi dos Palmares, líder do mais famoso quilombo brasileiro. Zumbi, apesar de ter nascido livre, foi capturado aos sete anos e criado por um padre, que o batizou sob o nome de Francisco e o ensinou o português e o latim. Aos 15 anos de idade, Zumbi fugiu e voltou para o Quilombo, iniciando sua luta pela igualdade racial. Foi morto no dia 20 de novembro de 1695, data que, atualmente, é conhecida como o Dia da Consciência Negra[56].

A Marcha tinha como objetivo suscitar no povo a vontade de mudar o quadro-geral nacional acerca da discriminação racial. Em congruência com o nome, a Marcha relembraria que a luta pela igualdade, independente da raça, é mais antiga do que possa parecer, ressaltando que, após 300 anos de história, não logramos o estabelecimento do princípio da igualdade na sociedade, ainda distante da realidade de muitos brasileiros afrodescendentes. Segundo Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento, no ensaio "Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil", a Marcha instituiu um documento com as reivindicações da comunidade negra, resultante do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

Em 1996, as Delegacias Regionais do Trabalho (DRT's), órgãos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) nos Estados, criaram os primeiros Núcleos de Promoção de Igualdade de Oportunidade e Combate à Discriminação, com o objetivo de eliminar a discriminação no emprego e ocupação, uma vez que, em 1995, o governo brasileiro havia reconhecido, formalmente, a existência de discriminação no emprego e nas relações de trabalho. Atendendo a essa demanda, em 1996, o CEERT firmou convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte — primeira cidade do Brasil a implantar um projeto de enfrentamento da discriminação no mercado de trabalho — no âmbito do Projeto "Oportunidades Iguais Para Todos", resultante da deliberação do MTE. Esse projeto foi elaborado por subgrupos de trabalho nas áreas de Educação, Saúde e Recursos Humanos. Na área de Educação, a instituição desenvolveu oficinas para aproximadamente setecentos educadores, dos quais, trinta foram selecionados pela Secretaria Municipal de Educação para atuarem como agentes

---

[56]http://www.palmares.gov.br/personalidades-negras/ - 22 de fevereiro de 2013.
O dia 20 de novembro foi nomeado o Dia da Consciência Negra em 9 de janeiro de 2003, no calendário escolar, pela lei 10.639/03. Ressaltamos que a data foi reconhecida em âmbito nacionalsomente pela Presidenta Dilma Rousseff, em 10 de novembro de 2011, por meio da Lei 12.519.
Sites de referência: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> - Acessado em 22 de fevereiro de 2013.

multiplicadores, na introdução do tema “pluralidade cultural” na rede de ensino (CEERT, 2010).

Dentre as ações desenvolvidas pelo CEERT, as na área da Educação ganhavam força, associando ações de combate ao racismo com programas de pesquisa e de promoção de igualdade racial. No catálogo do 4º Prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, o CEERT assim define o seu programa de Educação:

> 1. Assessoria a órgãos públicos e secretarias de educação, para o treinamento de educadores, visando tratar o tema da diversidade humana em sala de aula;
> 2. Produção de pesquisas sobre diversidade racial nos conteúdos curriculares, nas relações escolares e na gestão da educação;
> 3. Produção de materiais didáticos e paradidáticos sobre diversidade humana e igualdade racial;
> 4. Gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial” (CEERT, 2010, p. 11 e 12).

Ainda segundo informações do CEERT, a sua atuação na educação busca contribuir para a redução das taxas de evasão escolar de crianças e adolescentes negros, como também incentivar a adoção de políticas educacionais comprometidas com a valorização da diversidade humana e promoção da igualdade étnico racial. Dentro das atividades desenvolvidas na área da Educação, a ONG tem como prioridade os processos de formação de educadores para a rede pública de ensino, a partir do desenvolvimento de conteúdos, metodologias e programas para formação dos agentes escolares dentro da temática étnico-racial no ambiente escolar.

Em 1997, o CEERT participou do seminário “Superando o racismo: Brasil, África do Sul e os Estados Unidos do século XXI”, na *Southern Education Foundation* (SEF), uma instituição filantrópica que atua nos Estados do Sul dos Estados Unidos, nos quais há maior concentração da população negra, visando o combate à pobreza e à desigualdade, por meio da educação.

Em 1998, o CEERT desenvolveu o Projeto Interação Racial no Meio Escolar, em parceira com a gestão pública do município de São Paulo, sobre as relações raciais na escola. Participaram desse projeto todas as Delegacias de Ensino, os Coordenadores pedagógicos e Supervisores de Ensino. A metodologia foi a de oficinas de formação na temática étnico-racial, direcionadas para diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos e, posteriormente, para professores, capacitando-os a trabalhar a questão racial em sala de aula. A iniciativa pretendia alcançar o projeto político pedagógico das escolas e promover a integração de professores e equipe gestora. Em 2003, o CEERT desenvolveu um novo

projeto, intitulado *Educar para a Igualdade Racial*, realizado em parceria com a Secretaria da Educação de Campinas, para o tratamento da temática racial/étnica. O projeto auxiliou na formação de cinquenta educadores, diretores e coordenadores pedagógicos, atuantes na educação infantil, ensino fundamental e médio. Com esse trabalho, surge o prêmio "Valorização Estudantil da Igualdade Racial", envolvendo aproximadamente mil alunos da rede municipal de ensino de Campinas. Ademais, a Secretaria de Educação homologou um Grupo de Trabalho para a implementação de políticas educacionais de promoção de igualdade racial, aprovando a função de "Educador Étnico", selecionado entre os participantes da oficina "Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na diversidade", anteriormente oferecida pelo CEERT.

Em 2004, foram realizados os seminários regionais "Educar para a Igualdade Racial: promovendo e monitorando a igualdade racial no ambiente escolar", com o apoio do Projeto Paz nas Escolas, da Secretaria de Direitos Humanos e da UNICEF. A meta era o monitoramento das 180 práticas pedagógicas inscritas e não premiadas na *"1ª Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial*". Ao todo, participaram aproximadamente 1.050 profissionais da área da educação, em conjunto com representantes dos movimentos negro e indígena. Houve ainda a participação de 26 monitores que debateram questões referentes à políticas públicas em suas regiões, assim como o programa de formação em relações raciais no ambiente escolar, Lei 10.639/2003, o currículo escolar entre outros temas. Nesse mesmo ano, a Prefeitura de São Paulo contratou o CEERT para o desenvolvimento do Projeto "Construindo uma Prática de Promoção de Igualdade Racial a partir da Bibliografia Afro-Brasileira da SME/SP". Neste período, foram realizadas 98 oficinas, envolvendo 1.600 professores, cujo resultado foi o comprometimento desses agentes escolares na valorização da diversidade em sala de aula.[57]

Em 2006, a Prefeitura de São Paulo desenvolveu o Programa de educação "Trilhas Negras e Indígenas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo", cujo objetivo era obter informações das escolas da rede — Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) — sobre os fatores que impulsionam ou dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O programa

[57] Em 1996, foi aprovada a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro, que dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus dos "estudos contra a discriminação".

pretendia, ainda, analisar os dados obtidos e organizar publicações, com o fito de estimular medidas para a melhoria na área educacional.

Entre 2005 e 2006, o CEERT, juntamente com o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) e a ONG Ação Educativa, realizaram parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Núcleo de Relações Étnico–raciais e de Gênero de Belo Horizonte, para desenvolverem consultas às escolas públicas das cidades de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte, com o objetivo de levantar as possibilidades e os desafios para a implementação da Lei 10.639/2003[58]. Foram pesquisadas quinze escolas de educação infantil, ensino fundamental I e II, da rede municipal de ensino.

A partir de 2007, o CEERT passa a realizar o Programa de "Promoção da Igualdade Racial: Comunidade Virtual de Aprendizagem", em parceria com o Instituto Escola Brasil e o Banco Santander. O programa consiste em proporcionar à formação dos professoresos conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira, segundo a LDB alterada pela Lei 10639/03. Em 2008, essa parceria se ampliou, com a participação do CEERT no Programa "Escola Brasil". O objetivo deste programa é a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos das escolas parceiras, para tratar do tema diversidade.

Em consonância com as ações desenvolvidas no âmbito educacional em prol da igualdade racial, o CEERT criou o "Acervo de Práticas Pedagógicas Educar para Igualdade Étnico-Racial" que, após quatro edições do prêmio "Educar para a Igualdade Racial", se constitui em repertório significativo de práticas pedagógicas orientadas para a educação das relações étnico-raciais. Foram cadastradas mais de 2.000 práticas pedagógicas, elaboradas por educadores de todo país. As práticas pedagógicas são disponibilizadas por meio da internet e foram organizadas de forma que cada experiência ganhou um registro disposto em uma estrutura regular, permitindo cruzar informações sobre a prática pedagógica, perfil do educador e a localização geográfica da escola. Com o banco de dados, é possível saber rapidamente o número de educadoras e educadores inscritos, a modalidade escolar de maior e menor participação, quais as estratégias didáticas mais utilizadas etc.

Já a Rede Educar para Igualdade Étnico-Racial é um espaço virtual consagrado à disponibilização, aprofundamento e difusão da produção didática e acadêmica sobre educação

[58] Este trabalho foi realizado com alunos do último ano da educação infantil, da quarta e oitava séries (quinto e nono ano), assim como com professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários, pais ou responsáveis. Os resultados do trabalho podem ser consultados no livro "Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10639/03". São Paulo: Fundação Peirópolis, 2007.

para as relações étnico-raciais. Este recurso é elaborada em resposta a demanda de educadores de diferentes lugares do Brasil, atuantes na temática da educação para as relações etnicorraciais e participantes de alguma das edições do Prêmio "Educar para a Igualdade Étnico Racial", facilitando a aproximação e a troca de experiências entre os participantes, apesar da enorme distância geográfica que os separam. Os objetivos da rede consistem em propiciar intercâmbio de práticas, estabelecer canal de comunicação e informação entre os participantes, disponibilizar ferramentas para elaboração de material pedagógico, planos de aula e projetos pedagógicos, construir e fortalecer os laços já existentes. O CEERT também vem, ao longo dos seus 23 anos, organizando e produzindo materiais didáticos e paradidáticos com vistas à promoção da diversidade etnicorracial[59].

3.4. Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Nas últimas décadas vimos surgir diferentes ações objetivando contribuir para a consolidação de uma educação antirracista. Vale destacar que a prática de premiação, associada à educação, vem ganhando expressividade, como se pode verificar em exemplos como o Prêmio Educare[60], Prêmio Professores do Brasil, Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, além do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo CEERT.

Conforme vimos, pouco tempo depois de sua fundação, o CEERT passou a desenvolver atividades na área de educação, ora construindo metodologias, ora subsidiando a educação pública para condução de políticas nessa temática, formando os agentes educadores ou realizando pesquisas.

O prêmio "Educar para a Igualdade Racial" nos foi importante. Por meio de sua quarta edição, pudemos identificar práticas emblemáticas no combate à discriminação e ao preconceito racial. As práticas educativas, como outros procedimentos na área da educação, raramente estão disponíveis de forma sistematizada. É essa também a opinião de SOARES (2012, p.192): "Nós não sistematizamos procedimentos pedagógicos na educação pública. É

---

[59]Dentre esses materiais, destacamos: "Núbia rumo ao Egito" (2009); "Cidadania em Preto e Branco" (2002); "Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais" (2002); "Antirracismo/ Coletânea de leis Brasileiras (federais, estaduais, municipais)" (1998); "Ação Afirmativa e Diversidade no trabalho: desafios e possibilidades" (2000); "Inclusão no Trabalho/ Desafios e Perspectivas" (2001); "Vista minha pele" (2003); "Trilhas Negras e Indígenas" (2008); "Revista Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial" (2012)— Disponível em site www.ceert.org.br.

[60] O Prêmio Educare (Prêmio Nacional de Inovação em Educação), criado em 2006, tem o objetivo de fomentar e divulgar casos bem-sucedidos de projetos na área da educação.
Cf. http://www.premioeducare.com.br, acessado em 05 de março de 2013.

preciso conceder que isso é mais difícil na educação, mas alguma sistematização tem de ocorrer". Assim, ao tratarmos de práticas que intervém na complexa e delicada questão do racismo, a dificuldade torna-se ainda maior. Nesse sentido, a existência de um acervo estruturado como o do CEERT oferece valioso material para pesquisa e desenvolvimento de ações no campo da educação das relações etnicorraciais.

O Prêmio "Educar para a Igualdade Racial" foi idealizado em 2001, por iniciativa dos profissionais do CEERT, em parceria com o Banco Real, atualmente, Grupo Santander Brasil. A primeira edição foi realizada em 2002. Ao longo de suas edições, o prêmio passou por modificações estruturais significativas, acompanhando as mudanças da sociedade, levando em conta, por exemplo, a alteração da LDB pela Lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar.

Sobre a concepção do prêmio, a coordenadora do CEERT, Shirley dos Santos[61], afirma que o prêmio nasce de um sonho antigo da Dra. Maria Aparecida Bento, que, embora tenha iniciado seu percurso profissional na área empresarial, entendia a educação como um fator fundamental na conquista de bens materiais e simbólicos para o povo negro. Além disso, Maria Aparecida vem atuando, ao longo dos anos, na educação das relações raciais, em ambientes corporativos, na área da saúde, nas escolas e também nos movimentos sociais.

Consideramos que, da experiência daqueles que sofrem o preconceito e a discriminação racial e que se apropriam dessa experiência marcante e dolorosa de forma distanciada e crítica, pode surgir a possibilidade de compreender a complexidade do racismo e de encontrar meios para transformar tais experiência em ações modificadoras da realidade racial vigente. A criação do *Prêmio Educar para Igualdade Racial*: *experiências de promoção e equidade no espaço escolar* pode ser entendida como uma dessas ações modificadoras.

Segundo nossa entrevistada, o Prêmio Educar para Igualdade Racial partiu do desejo de sua idealizadora de mapear e impulsionar ações de educadores(as) que realizavam práticas pedagógicas para uma educação antirracista, buscando, assim, a superação do racismo, por meio da valorização da diversidade e da promoção da equidade etnicorracial. O prêmio visa então promover o reconhecimento de práticas pedagógicas e difundir os resultados positivos destas intervenções (CEERT, 2010).

Esses objetivos vêm se realizando. O prêmio tem contribuído para o reconhecimento e o incentivo ao trabalho do professor em prol da igualdade racial, sua valorização enquanto

[61] Em entrevista concedida à pesquisadora em 10 de novembro de 2012.

agente transformador e influindo na motivação para dar continuidade ao seu trabalho. Vejamos as considerações da coordenadora do CEERT:

> O professor que se encontra dentro da estrutura escolar que conhecemos, tem que trabalhar diferentes temáticas dentro da sala de aula; porém, o professor que é sensível à questão racial é valente e precisa ser valorizado. (SHIRLEY, 10de novembro de 2012)

Ou seja, a prática de premiação tem como um dos objetivos a valorização do professor que desenvolve uma educação antirracista. A coordenadora esclarece a lógica de premiação:

> (...) se é para ser valorizado, que seja então premiado. Vai receber um dinheiro pra incentivá-lo ainda mais a continuar o seu trabalho e ele vai ter seu trabalho publicado (...) se tornando uma referência para outros professores [...]. E esse professor que trabalha a temática racial que não é fácil, não é fácil para ele também, porque às vezes ele tem que se descobrir nesse caminho, ser negro. Enfim, uma série de situações que ele enfrenta internamente e externamente, mas ele supera e faz um bom trabalho, e traz outras pessoas junto com ele, impactando positivamente os alunos. Então, eles são muito agradecidos pelo Prêmio, eles entendem que isso não existe em outro lugar. (SHIRLEY,10 de novembro de 2012)

Sensível à necessidade de fortalecer a identidade negra, o CEERT optou por desenvolver um Prêmio que, ao mesmo tempo, afirma a identidade do(a) negro(a) e contribui para a construção de uma educação que valorize a diversidade e a promoção da equidade étnico-racial.

Com a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a questão racial, ao ser incluída como tema a ser trabalhado na sala de aula, ganhou algum destaque no âmbito escolar. As orientações do tema transversal “Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais” determinam a utilização de conteúdos que incluam as contribuições das diferentes culturas. Trata-se de conteúdos que visam possibilitar o enriquecimento da visão de mundo e do espírito crítico dos alunos. Os PCNs orientam as escolas a organizarem projetos didáticos, nos quais a ausência nos materiais escolares da imagem de determinados grupos sociais como cidadãos seja problematizada, com o intuito de promover a não reprodução dos estereótipos e das discriminações na prática pedagógica.

Porém, nos PCNs, a temática da pluralidade cultural é apenas sugerida, não é, portanto, posta como uma obrigatoriedade a ser atendidas pelos projetos políticos pedagógicos, tampouco encontramos nos PCNs sugestões para a implementação da temática da educação das relações raciais. Fatores que são abordados pelo *Prêmio Educar para a Igualdade Racial - experiências de promoção da igualdade etnicorracial em ambiente escolar*

ocorre a cada dois anos, desde 2002, ocupando lugar de destaque na agenda das ações educativas do Brasil. Foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como uma importante ação realizada pela sociedade civil para promoção da igualdade etnicorracial na educação, bem como uma das principais ações — incluindo as realizadas pelo governo — de implementação da Lei 10.639/03.

Segundo o CEERT, esse Prêmio visa mapear, analisar, sistematizar e divulgar as práticas educacionais já existentes, configurando-se como um espaço fundamental de compartilhamento de experiências entre os profissionais da educação, que têm a oportunidade de expor seus trabalhos, metodologias e os resultados das práticas escolares desenvolvidas para um público amplo de educadores e especialistas da área. Dentre os objetivos do prêmio "Educar para a Igualdade Racial" (CEERT, 2010) destacamos:

- ✓ Sensibilizar, incentivar e subsidiar professores e profissionais da educação para a inclusão da temática racial nos projetos pedagógicos, objetivando concretizar o direito institucional ao pleno desenvolvimento escolar das crianças, dos adolescentes e dos jovens negros, brancos e indígenas e de outros grupos étnicos, e a garantia de igualdade de acesso e permanência na escola;
- ✓ Favorecer o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e paradidáticos que auxiliem o educador a tratar o tema das relações raciais/étnicas em sala de aula;
- ✓ Auxiliar e estimular a implementação da LDB, alterada pela Lei 10.639/03.

Segundo a coordenadora do prêmio ao longo dos últimos dez anos e, após seis edições, o prêmio "Educar para Igualdade Racial" constituiu um acervo de mais de 2.000 práticas escolares, voltadas à educação das relações étnico-raciais. O acervo possui práticas desenvolvidas nas cinco regiões administrativas do país, apresentando a diversidade etnicorracial existente no Brasil, com práticas pedagógicas que tematizam a África, os africanos e os afrodescendentes, mas também povos e nações indígenas, ciganos, japoneses, população quilombola e população migrante.

É preciso observar que a criação do Prêmio antecede a Lei 10639/03, mostrando que a preocupação com as demandas apresentadas pela lei já estavam sendo observadas pelo CEERT. Essa preocupação é melhor compreendida se considerarmos que o CEERT foi organizado por pessoas da militância negra, as quais, certamente, conheciam as demandas desses grupos étnico-racial no campo da educação. Para melhor entender das mudanças

ocorridas entre a primeira (2002) e a quarta edição (2008) — foco de nossa pesquisa — faremos a seguir uma síntese de cada uma delas.

3.4.1. Edições Iniciais (1ª, 2ª e 3ª)

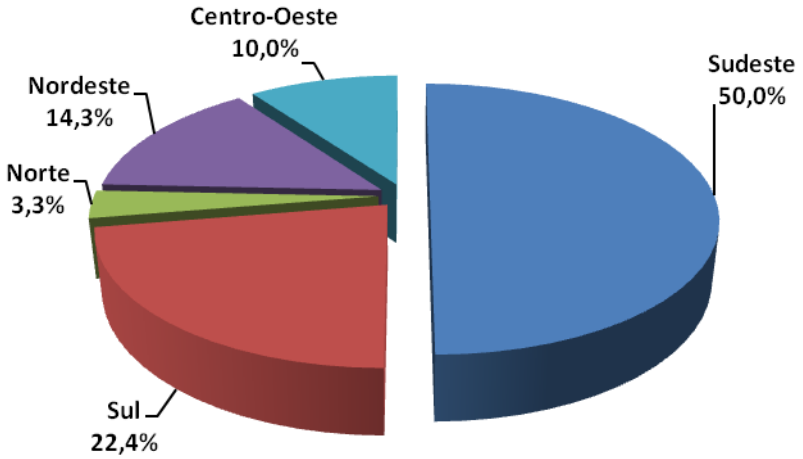
A 1ª Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, realizada em 2002, recebeu um total de 210 experiências de educadores das cinco regiões do país, nas categorias Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª séries). As inscrições puderam ser realizadas por meio do endereço eletrônico, ou ainda pelo correio, opção mais utilizada pelos participantes.

Foram nove os professores premiados, três em cada categoria. Para além da valorização dos educadores, o prêmio ofereceu a quantia de R$ 5.000,00 para os três primeiros lugares de cada categoria, e de R$ 2.500,00, e um Kit de livros voltado à temática das relações raciais (R$ 500,00), para os segundos colocados. A premiação contou com a participação de 2064 educadores, de todo o país, que, durante três dias, participaram de mesas de debate, cursos, aulas abertas e shows culturais.

Durante as atividades da premiação, deu-se também o lançamento de vários livros sobre relações raciais, dentre eles "Psicologia social do racismo: estudos sobre *branquitude* e branqueamento no Brasil", organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. Foram realizados, ainda, mostras de documentários, *workshops* e painéis, com a participação de pesquisadores da área das relações raciais e secretários estaduais de educação das cidades finalistas. O evento de premiação findou com uma Carta de Intenções, afirmando a necessidade de se priorizar as políticas públicas educacionais na promoção da igualdade etnicorracial.

Nessa primeira edição foram consideradas experiências realizadas até dois anos precedentes à abertura do edital do Prêmio. A região Sudeste se destacou por sua participação expressiva, com 50% das práticas pedagógicas inscritas. As demais regiões do país também tiveram uma participação significativa, atestando o sucesso do Prêmio, como se pode observar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DAS INSCRIÇÕES DO 1º PRÊMIO "EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL", SEGUNDO AS REGIÕES DO PAÍS.



Fonte: Prêmio Educar para Igualdade Racial, 1ª edição, 2001-2002.

Como proposta de divulgação do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, foram realizados, em 2003, seminários regionais com o objetivo de discutir a interseção entre educação e diversidade e igualdade étnico-racial. Ao todo, foram realizados cinco seminários, um em cada região do país, com a participação de professores, organizações sociais locais, poder público e universidades.

Na segunda edição (CEERT, 2004-2005), verificou-se a efetividade do trabalho de divulgação. Inscreveram-se professores de todos os estados brasileiros, contabilizando 314 experiências inscritas, distribuídas nas seguintes categorias:

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DE CATEGORIAS POR NÚMERO DE INSCRITOS DOS PARTICIPANTES DO 2º PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL 2004-2005

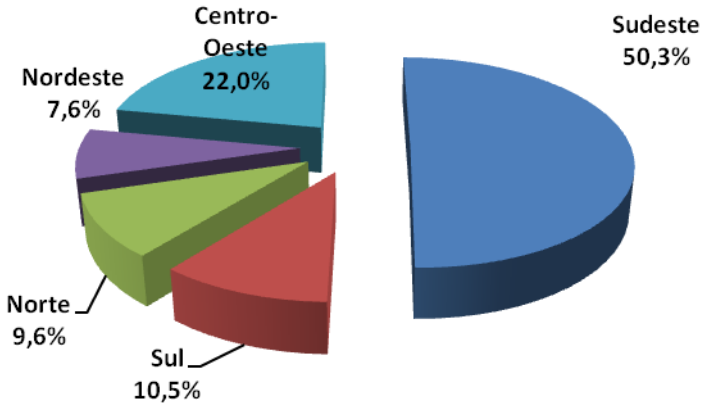
Categorias	Número de inscritos	Percentual
Educação Infantil	41	13%
Ensino Fundamental I	79	25.1%
Ensino Fundamental II	99	31.5%
Ensino Médio	91	30.4%
Total	**314**	**100%**

Fonte: CEERT, 2010.

Na segunda edição, houve uma importante alteração em relação à primeira edição do prêmio, com a inclusão da categoria Ensino Médio, intensificando o debate sobre desigualdades raciais no acesso ao terceiro grau, discussão fomentada pelo debate público sobre a ampliação dos cursinhos pré-vestibulares dirigidos a jovens negros, e com a adoção de cotas étnico-raciais pelas universidades. A ocasião era então propícia para a inserção da categoria "ensino médio" no Prêmio Educar para a Igualdade Racial, expressivamente aceita por parte dos participantes (30%). Nessa segunda edição, novamente a região Sudeste apresentou o maior número de inscritos, como podemos observar no gráfico.

GRÁFICO 2

DISTRIBUIÇÃO DAS INSCRIÇÕES DO 2º PRÊMIO "EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL", SEGUNDO AS REGIÕES DO PAÍS 2004-2005



Fonte: CEERT, 2010.

O catálogo da 2ª. Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, fez, pela primeira vez, menção à Lei 10.639/03, promulgada um ano antes do 2º Prêmio. Destacamos o prefácio desse catálogo, assinado por Eliane Cavalheiro, coordenadora geral da diversidade e inclusão educacional do Ministério da Educação. O seu texto evidencia a relação que o CEERT, por meio do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, estabelece com a Lei 10.639/03.

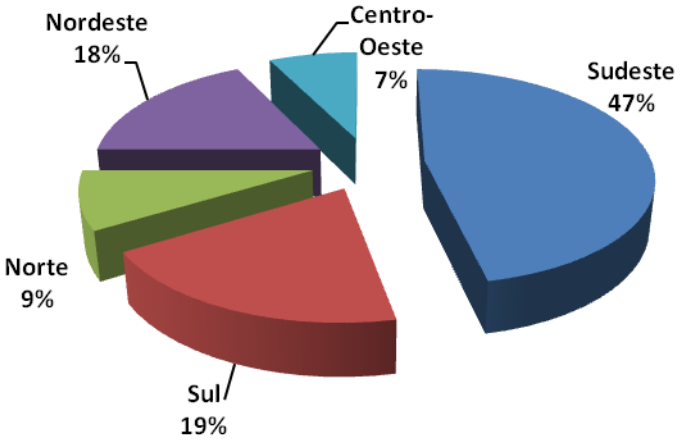
> Ao mapear e dar visibilidade a esse protagonismo, por meio do reconhecido Prêmio "Educar para a Igualdade Racial", o CEERT presta uma inestimável contribuição para que o Estado Brasileiro avance na definição e na execução de políticas educacionais de promoção de igualdade racial (CAVALLEIRO, 2004. p. 12).

Ao agregar a Lei 10.639/03 à suas ações já correntes na área da educação, o CEERT torna-se um dos principais atores sociais a contribuir com a implantação dessa Lei. As inscrições para a segunda edição do prêmio foram realizadas entre 15 de fevereiro a 15 de abril de 2004, por meio de endereço eletrônico, diretamente no site do CEERT, ou pelo correio. As experiências foram analisadas com a colaboração de 46 estudiosos de todo o país — consultores, especialistas em relações raciais e de áreas especificas do conhecimento. Esses consultores foram convidados a compor o comitê de seleção a fim de analisar e avaliar as experiências, à luz dos critérios relativos à intersecção entre diferentes áreas do conhecimento e das relações raciais. A função do comitê de consultores foi analisar as experiências e classificá-las em 1º, 2º, 3º lugares, em cada uma das categorias (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio). Com base nos pareceres então elaborados, os professores responsáveis pelas experiências mais bem avaliadas enviaram para o CEERT o material complementar (fotografias, vídeo, produção de alunos), para a apreciação do júri final.

A premiação das experiências ocorreu conjuntamente ao Seminário "Desafios das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial", no espaço do Serviço Social do Comércio (SESC) Vila Mariana, nos dias 21, 22, 23 e 24 de setembro de 2004. Nesse seminário, foi dado ênfase aos conteúdos e métodos para a implementação da Lei 10.639/03. Ainda nesse evento, no dia 22, o CEERT, em parceria com o SESC e o Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-Brasileira (INTECAB), lançou a Campanha em Defesa da Liberdade de Crença e Contra a Intolerância Religiosa, visando reunir entidades da sociedade civil e líderes religiosos num esforço conjunto para pautar esse tema na agenda dos direitos humanos.

A 3ª Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial ocorreu em 2006 e contou com a inscrição de 393 experiências pedagógicas, advindas de 23 estados brasileiros, com exceção do Acre, Rondônia, Piauí e Sergipe. A participação efetiva de cada região pode ser observada no gráfico abaixo.

GRÁFICO 3
DISTRIBUIÇÃO DAS INSCRIÇÕES DO 3º PRÊMIO "EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL", SEGUNDO AS REGIÕES DO PAÍS 2006-2007



Fonte: CEERT, 2010.

Houve também um aumento significativo de 25% no número de professores inscritos, em relação à segunda edição. A inclusão da categoria ensino médio na segunda edição colaborou com o aumento do número de práticas voltadas a essa fase do ensino. Em contrapartida, o número de inscrições na categoria ensino infantil diminuiu, como observamos na tabela abaixo.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DE CATEGORIAS POR NÚMERO DE INSCRITOS DOS PARTICIPANTES DO 3º PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL

Categorias	Número de inscritos	Percentual
Educação Infantil	36	9,1%
Ensino Fundamental I	98	24,9%
Ensino Fundamental II	162	41,2%
Ensino Médio	97	24.8%
Total	393	100%

Fonte: CEERT, 2010.

Considerando as duas edições anteriores, a diminuição da participação dos agentes escolares do ensino infantil foi expressiva. Referente aos aspectos qualitativos dessas práticas pedagógicas, o CEERT (2006-2007) assinala que:

> (...) as experiências desenvolvidas por professores da Educação Infantil são, no geral, o mais incipientes, planas em suas metodologias e apresentam menor consistência teórica. É elementar afirmar que essa disparidade reflete, entre tantos outros aspectos, o baixo investimento governamental e não governamental despendido às creches e pré- escolas. (CEERT, 2006-2007, p. 26)

Nessa terceira edição, a maior parte do material recebido evidenciou as disciplinas de humanas como as mais favoráveis ao trabalhar com a temática das relações raciais. Este fato pode reforçar a ideia de que a África e seus temas correlatos devem ser assuntos exclusivos dos professores de história e geografia. Apesar disso, algumas experiências têm sido encampadas pelos professores de outras áreas do conhecimento, como química, física ou biologia. No evento de premiação da 3ª. Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, ocorreu o Seminário de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, com discussões sobre liberdade de crença e religião, e diversas oficinas: oficina "Controle social e acompanhamento orçamentário"; oficina "Diálogos sobre a implementação da Lei 10.639/03"; oficina "Roda de conversa: Mulheres intermediárias da informação e transformação entre África e a Diáspora Africana"; oficina "Diálogos entre municípios: Impactos das políticas públicas em negros e mulheres"; oficinas "Mídia e discriminação" e "Vozes de mulheres, vozes de mulheres negras na literatura".

Pode-se observar a abrangência e relevância das discussões desenvolvidas nesse seminário para a implementação da Lei 10.639/03, promovendo, ainda, o debate sobre a questão etnicorracial no Brasil na sociedade. Após o encerramento da premiação, o CEERT realizou uma pesquisa com os participantes premiados nas três edições, a fim de analisar a repercussão do prêmio na vida dos educadores e no cotidiano da escola. Segundo a pesquisa, a realização das práticas premiadas decorreu de um esforço individual, ressaltando não haver apoio institucional da equipe pedagógica, principalmente, se essas práticas eram centradas em África, africanos e afrodescendentes. Alguns aspectos positivos também foram observados, por exemplo, maior visibilidade dos protagonistas responsáveis pelas práticas pedagógicas e divulgação da escola junto às secretarias municipais e sociedade em geral. Os dados obtidos nessa pesquisa provocaram alterações na 4ª edição do Prêmio.

3.4.2. Prêmio Educar para Igualdade Racial: 4ª. Edição

A quarta edição do Prêmio "Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade Étnico-Racial em ambiente escolar", realizada em 2008, é o foco de

nossa pesquisa. Tomamos essa edição como objeto de análise em função das alterações nela ocorridas em relação às demais versões do prêmio.

Essa 4ª edição foi marcada por mudanças significativas, no que diz respeito a sua abrangência territorial e a sua estrutura, em razão de dois principais fatores: 1,) a pesquisa realizada após a terceira edição; 2.) a ação movida pelo CEERT junto do Ministério Público Federal, para que os municípios da região metropolitana do Estado de São Paulo implementassem as alterações da LDB, modificadas pela Lei 10639/03. O prêmio contou com o apoio da UNICEF (*United NationsChildren'sFund*), do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria das Relações Institucionais, *Ford Foundation*, do Conselho da Comunidade Negra, da AVINA e do SESC.

Na pesquisa realizada pelo CEERT, após a terceira edição do prêmio, constatou-se que as práticas pedagógicas sobreviviam, em sua grande maioria, graças à iniciativa individual do educador, e não devido a um projeto pedagógico da escola. Tentando envolver os gestores no enraizamento das práticas pedagógicas equitativas, na quarta edição, criou-se a categoria "Escola", para premiar iniciativas que envolviam a escola como um todo, com vistas a fortalecer a institucionalização da prática pedagógica pela gestão escolar. O prêmio passa então a contemplar também ações de "Implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (CEERT, 2010, p. 29).

Abrangência do prêmio foi também revista. Agora, circunscrito às escolas do Estado de São Paulo, para possibilitar um melhor acompanhamento das práticas realizadas nas duas escolas vencedoras, pelo período de um ano. Ademais, a quarta edição centrou suas atenções nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, primeiro, em virtude do decréscimo da participação dos professores dessas etapas do ensino em versões anteriores do prêmio; segundo, porque considera o CEERT os primeiros anos de vida educacional como aqueles que assumem importância vital no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças. Se considerarmos a discussão acerca dos enquadres que empreendemos em nosso primeiro capítulo, essa última mudança proposta para o prêmio ganha maior relevo. As etapas iniciais do ensino são essenciais para a constituição da subjetividade das crianças. Logo, incentivar a disseminação das práticas pedagógicas de enfrentamento do racismo nessas etapas do ensino faz-se imprescindível.

Na quarta edição, foram inscritos 182 projetos, distribuídos conforme a tabela abaixo:

TABELA 3
DETALHAMENTO DAS INSCRIÇÕES POR CATEGORIA
4ª EDIÇÃO DO PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL 2007-2008

	Categoria Professor	Categoria Escola
Educação Infantil	30	19
Ensino Fundamental I	95	38
Total	125	57

Fonte: Dados CEERT. 2010

Foram definidos os seguintes critérios para a premiação das práticas pedagógicas, na categoria professor e/ou categoria escola[62]: 1.) Pertinência e coerência da temática tratada; 2,) Adequação da linguagem ao nível escolar correspondente; 3,) Relação coerente entre o tema e a(s) área(s) de conhecimentos; 4.) Consistência pedagógica; 5.) Envolvimento dos alunos e da comunidade; 6.) Relação entre o universo escolar e social, observando a realidade dos alunos, dialogando com eles e estimulando a colaboração da comunidade; 7.) Metodologia e materiais utilizados; 8.) Caráter inovador e potencial de replicabilidade da atividade; 9.) Preocupação em relacionar a experiência com a Lei 10639/03; 10.) Envolvimento do corpo docente, discente e diretivo na implementação da experiência; 11.) Grau de institucionalização da experiência serão valorizados nos seguintes aspectos: o contexto em que se desenvolveu o trabalho, tempo/período destinado ao desenvolvimento da experiência, abordagem da temática na perspectiva das relações raciais/étnicas, abordagem interdisciplinar do tema, recursos utilizados, favorecimento da participação dos alunos, produto final e avaliação. Dos projetos inscritos, foram premiados oito em cada categoria. A seguir apresentamos os projetos vencedores:

[62] Segundo consta no edital de abertura do 4º. Prêmio.

TABELA 4
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PREMIADAS NO
4º. PRÊMIO EDUCAR PARA IGUALDADE RACIAL - CATEGORIA "PROFESSOR"

Categoria Professor – Práticas Pedagógicas premiadas	
Educação Infantil	**Ensino Fundamental I**
Escola "Orbe" **Projeto: Desconstrução do racismo em sala de aula** **Professora: Ellen de Lima Souza** **Cidade: Marília**	Escola: E.E. "Profª. Carolina Mendes Thame" Projeto: "Projeto África" Professora: Sandra Valério Lúcio Cidade: Piracicaba
Escola: Escola Municipal "Mario Quintana" **Projeto: "Heranças: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros"** **Professora: Raquel Rodrigues do Prado** **Cidade: Diadema**	Escola: EMEF "Cassiano Ricardo" Projeto: "Os Príncipes do Destino" Professora: SidnéaBasile de Almeida Cidade: São Paulo
Escola: CEMEI "Casa Amarela" **Projeto: "Uma Visita pra lá de Especial"** **Professora: Vivian Priscila dos Santos** **Cidade: São Carlos**	Escola: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Comunidade Interativa" Projeto: "A Dança da Vida" Professoras: Maria Cláudia VedovelloMorari e Sara Kniwers Cidade: Mogi Guaçu
Escola: Creche "Heitor Villa Lobos" **Projeto: Gênero e Raça: "Mala da Diversidade. A viagem em busca de nossas raízes"** **Professora: Sueli Buzano da Costa** **Cidade: Santo André**	Escola: E.E. "Jardim Moraes Prado I" Projeto: "Brasiláfrica" Professora: Virgínia Cidade: São Paulo

Fonte: CEERT, 2010.

TABELA 5
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PREMIADAS NO
4º. PRÊMIO EDUCAR PARA IGUALDADE RACIAL - CATEGORIAS "ESCOLA"

Categoria Escola – Práticas de Gestão Escolares premiadas

Educação Infantil	**Ensino Fundamental**
Escola: EMEI "Janete Clair" **Projeto: Projeto "África"** **Professoras: Luciana Kazuko, Kátia de S. Contini, Patrícia Ap. Ximenes, Neusa Ap. Lopes, Silvana da Silva, Edilene V. dos Santos, Lúcia da Cunha, Marineide M. Sobral e Cheila N. Góes Fernandes** **Cidade: São Paulo**	Escola: EMEF "Prof. Dr. Domingos Angerami" Projeto: "Iségun" Professor(as): Edson Spressola Júnior, Rosana de Lourdes A. M. da Silva e Simone Helena do S. Lucrécio Cidade: Ribeirão Preto
Escola: EMEI "Professora Laura da Conceição Pereira Quintaes" **Projeto: "Nossa África"** **Professoras: Luciana L. Barbosa, Janaína M. Vicente da Silva, Maria J. de Araújo, Margarida de S. Barbosa, Márcia Ap. dos Santos, Simone C. da Silva, Margarete de S. Beira e Patrícia da S. Peixoto dos Santos** **Cidade: São Paulo**	Escola: E.E. "Vicente Casale Padovani" Projeto: "1º Encontro Afro-cultural de Integração" Professoras: Elisete Alberico, Lucinéia T. Vitorino, Marli J. Calixto e Pérola M. dos S. Quintiliano Cidade: Araras
*** Escola: CEU EMEI "Aricanduva"** **Projeto: "A Minha e a sua Identidade! Nossa Diversidade"** **Professoras: Amália T. de S. Vitalino, Amanda G. Pinto, Cleyde G. Bandettini, Cristiane R. da Silva, Fátima R. Graminha, Gisele M. Alvim, Gloribel de Andrade, Katherine W. Ferreira, Liliane J. Segura, Margarida de A. Monteiro, Nilcélia C. Antonio, Paula C. da S. Borges, Romilda F. A. dos Santos e Telma S. Proença** **Cidade: São Paulo**	Escola: EMEF. "Dona Luiza Seno de Oliveira" Projeto: "Cultura Afro-brasileira e Africana" Professoras: Aline de F. Ciconelli, Ana P. Moreira, Ana P. Nogueira, Andressa R. Spegiorin, Augusta C. Nascimento, Daniela Machado, Eliane S. P. da Silva, Elissandra M. de Oliveira, Enolaidia de Oliveira, Fabiana M. A. Zangirolami, Fabiana M. Álvares, Iana T. Jacob, Josefina D. T. Lino Machado, Joana D. A. Teixeira, Lia Branco, Lucia Helena S. Gazzone, Lucilene Ap. Barbosa, Luciana C. de Arruda, Maria C. da S. B. Viana, Neide A. Olmos, Silmara L. Barbosa e Renilda Ap. dos Santos. Cidade: Olímpia
Escola: CEMEI José "Marrara" **Projeto: "Mês da Consciência Negra no Cemei"** **Professoras: Elaine Terezinha e Gabriela G. de Campos Tebet.** **Cidade: São Carlos**	* Escola: E.E. "Bibliotecária Maria Luisa Monteiro da Cunha" Projeto: "Um Pouco de Nós, Um Pouco da África" Professoras: Ana C. T. Pussacos, Arlete Oliveira, Cássia M. Gaspar, Elizete M. de Mesquita, Isolde F. Farias, Marilene N. Aguiar, Patrícia S. Gonçalves, Rérida M. Mazola, Rozelane de Santana, Soraya A. P. do Valle e Tânia C. P. Bazzani. Cidade: São Paulo

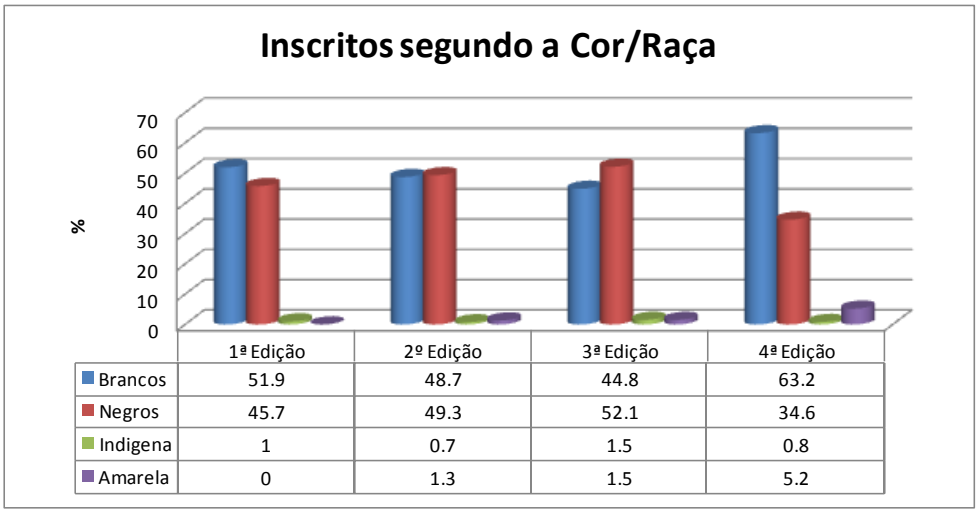
* Escolas premiadas com acompanhamento do CEERT durante 12 meses.
Fonte: Dados CEERT. 2010

Além da premiação em dinheiro, foram também oferecidos um *kit* de livros sobre o tema da diversidade humana e pluralidade cultural e cursos de formação e acompanhamento de até 12 meses para duas escolas situadas na cidade de São Paulo. O objetivo desse acompanhamento, segundo o CEERT, era colaborar com o aperfeiçoamento da institucionalização das práticas premiadas, por meio da divulgação de práticas educacionais exemplares de implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A premiação realizada pelo CEERT objetiva evidenciar, publicizar a prática. Um dos requisitos para a inscrição no 4º Prêmio, realizado em 2008, era que a prática pedagógica tivesse sido realizada entre os anos de 2005 e 2007. Assim, é possível concluir que todas as práticas e escolas premiadas já executavam os projetos anteriormente à abertura de inscrição para o 4º Prêmio, de forma que os critérios para julgamento da prática não interferiram na sua execução.

3.4.3. Perfil dos participantes da 4ª Edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Os dados da tabela abaixo, extraída da pesquisa do CEERT, indicam que a questão racial vem se tornando uma preocupação para todos os professores, negros e brancos, considerando o aumento significativo da participação de professores brancos nos projetos inscritos no Prêmio, conforme o gráfico 4:

GRÁFICO 4
PROFESSORES INSCRITOS NAS PRIMEIRAS QUATRO EDIÇÕES DO PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL, SEGUNDO COR/RAÇA



	1ª Edição	2º Edição	3ª Edição	4ª Edição
Brancos	51.9	48.7	44.8	63.2
Negros	45.7	49.3	52.1	34.6
Indigena	1	0.7	1.5	0.8
Amarela	0	1.3	1.5	5.2

Fonte: CEERT, 2010.

Merece destaque a participação quase equivalente dos agentes escolares negros e brancos envolvidos com o trabalho da questão racial. Ora, se o racismo é parte estruturante da nossa sociedade, é um problema a ser enfrentado por todos. A participação de agente escolares brancos e negros refuta a ideia presente no senso comum de que o racismo é um problema dos negros e que deve ser resolvido por este por este segmento da população. É verdade que o prêmio Educar para a Igualdade Racial vem contribuindo significativamente, há uma década, para favorecer a implementação de práticas educacionais equitativas. Contudo, vale dizer, mais uma vez, que a existência da referida Lei 10.639/03 não é suficiente, pois carece de efetividade. É necessário avançar no plano material para implementá-la, caso contrário, a implantação pode ficar só no plano das ideias, no discurso politicamente correto, mas vazio.

Compreendemos o CEERT como uma instituição social, preocupada em construir uma sociedade mais igualitária, em que o racismo não sirva de baliza à aquisição de bens sociais (econômicos e simbólicos) e, ainda, entendemos o Prêmio Educar para a Igualdade Racial como uma importante ação civil no sentido de efetivar a implementação da Lei 10.639/03, vista como um direito da população negra brasileira. Assim, este trabalho toma por campo de estudo o 4º. Prêmio Educar para a Igualdade Racial, uma vez que as mudanças ocorridas nessa edição (o foco na educação infantil e a ampliação da categoria gestão escolar), estimulam a institucionalização de ações que contribuem com a implementação da Lei 10.639/03.

A sociedade brasileira é marcada pelo ideal eurocêntrico, conforme o qual, do negro é exigido cotidianamente a rejeição de suas características físicas e culturais, em prol do modelo vigente. Neste sentido, podemos afirmar que as experiências de preconceito e de racismo, para muitos, são entraves que dificultam seu desenvolvimento pessoal e social. Estudamos as práticas do 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial, com o objetivo de identificar elementos que possam contribuir para o enfrentamento do racismo e da discriminação, para a construção de uma educação equitativa.

4. NA TRILHA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
(...)
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
(Jorge Aragão)

4.1. Delimitação do problema e inserção no campo

Partimos do pressuposto de que há uma ambiguidade nas relações raciais no Brasil, decorrente do conflito entre a negação da existência do racismo, construída pelo mito da democracia racial, e os dados estatísticos que evidenciam a desigualdade de oportunidades disponíveis para negros e brancos, em detrimento dos negros. Conforme os Relatórios Anuais das Desigualdades Raciais (2009; 2010), os negros têm as piores ocupações no mercado de trabalho, recebem os piores salários, residem nos bairros mais violentos e pobres, e possuem os mais baixos índices de escolaridade. A promulgação da Lei 10.639/03 reconhece oficialmente a necessidade do enfrentamento do racismo, assim como reconhece a escola como lugar de formação de cidadãos e, por isso, lugar de valorização das múltiplas matrizes culturais que constituíram o Brasil, na medida em que institui a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura da África e dos afro-brasileiros(BRASIL/MEC, 2009). Nossa hipótese é a de que as práticas pedagógicas possibilitam o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, na medida em que permitem desconstruir os estereótipos e preconceitos raciais presentes na formação das subjetividades dos envolvidos no processo educativo. Conforme vimos na discussão sobre os *enquadres*, foi construída por séculos uma longa tradição de inferiorização da população negra, que persiste até os nossos dias. As práticas pedagógicas, pensamos, podem se constituir em elemento central para superar a ideologia racista. Além disso, acabam por levar o educador a explicitar o problema e posicionar-se sobre a questão, o que muitas vezes pode permitir que ele entre em contato com suas limitações e dificuldades em lidar com o tema. Limites e obstáculos decorrentes de atitudes e

concepções que ele próprio internalizou como indivíduo partícipe de uma sociedade racista. Como esses indivíduos são fruto de uma sociedade estruturada por um viés racista não explicitado, têm dificuldade em tomar posições claras de combate ao racismo diante das manifestações de discriminação no cotidiano escolar. Essa limitação é fomentada pela crença de que vivemos numa sociedade cordial e harmoniosa. Tal mito engendra na formação da subjetividade dos educadores um *silenciamento* sobre o assunto, que obscurece o reconhecimento dos conflitos, retroalimentando o preconceito, conforme as pesquisas realizadas por Cavalleiro (1998), Silva.I (2009) e Fazzi (2006).

Retomemos, então, as questões que nortearam nossa pesquisa, quais sejam: o que estes professores têm feito frente às manifestações racistas em sala de aula? O que podemos aprender com essas experiências? Para responder em alguma medida a essas questões, analisamos os relatos das professoras que desenvolveram as práticas pedagógicas vencedoras da 4º edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

Adicionalmente, considerando que a escola é um campo de tensão no qual as relações raciais se fazem presentes de diferentes maneiras, conforme pesquisas de Silva. I (2009) Fazzi (2006), Cavalleiro (1998), interessava-nos compreender a interpretação que os professores davam à Lei 10.639/03, e como percebiam a sua obrigatoriedade. Ou seja, teria sido a Lei um dispositivo gerador de ações de enfrentamento do racismo no contexto escolar? Além disso, é importante relembrarmos que a promulgação da legislação é um desdobramento fundamental do quarto *enquadre* denominado “Constituição de 1988: O negro como sujeito de direito”. Chamou-nos atenção o fato de conhecermos experiências de enfrentamento sobre o racismo no contexto escolar, em uma sociedade como a brasileira, na qual o mito da democracia racial é fortemente disseminado. Diante dessas práticas, percebemos que elas poderiam indicar caminhos fecundos para se compreender e agir no sentido de enfrentar esse grave problema brasileiro. Essa pesquisa pode contribuir para elucidar a relação complexa e as dificuldades decorrentes do embate entre a intenção e a realização, entre o projeto e sua concretização, enfim, entre a vontade de mudança e a força inercial do preconceito internalizado.

No processo de conhecer e apropriarmo-nos da literatura existente sobre a questão racial no contexto escolar, contatamos o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que, conforme vimos, consiste em uma organização não

governamental, cujo foco é o enfrentamento do racismo no Brasil, atuando em diversas frentes, entre elas a educação. Tomamos conhecimento dessa organização por meio de um encarte sobre o Prêmio "Educar para a Igualdade Racial", primeira edição. Ao manusear o catálogo da 1ª edição do Prêmio, ocorrida em 2002, tivemos a impressão de que havíamos encontrado material estratégico para discutirmos as questões de nosso trabalho.

O contato com excepcionais experiências de enfrentamento do problema, por meio de entrevistas com as professoras, possibilitaram um conhecimento de suas contribuições na luta contra o preconceito e a discriminação racial, bem como uma visão aprofundada das dificuldades com as quais lidaram, das barreiras internas e externas que tiveram que sobrepujar no plano material, no plano institucional e no plano subjetivo. O catálogo apresentava as ações pedagógicas de enfrentamento do racismo e da discriminação racial na escola, premiadas pela organização. Após os contatos iniciais, a organização se mostrou receptiva e, depois de algumas reuniões presenciais com a equipe gestora da organização, fomos autorizadas a desenvolver a pesquisa.

No decorrer dos levantamentos iniciais junto à instituição, soubemos que, em 2008, havia ocorrido a 4ª edição Prêmio e que o seu catálogo estava no prelo. No final do segundo semestre de 2010, com a publicação do catálogo da 4ª edição, obtive os contatos das escolas premiadas. Objetivando responder nossas questões, buscamos compreender como as práticas pedagógicas de enfrentamento do preconceito e da discriminação racial foram desenvolvidas, e quais eram os elementos presentes nesse processo, além de investigar o que havia de diferente na prática dessas professoras que as levou a se destacarem. Supúnhamos que suas experiências permitiriam uma reflexão sobre os impasses e as estratégias adotadas nas práticas pedagógicas para o enfrentamento do racismo. Cópia das práticas pedagógicas analisadas consta do Anexo desse trabalho.

4.2. Metodologia da Pesquisa

Moreira (2002) explicita que há duas posturas filosóficas sobre a possibilidade de investigar a realidade: a positivista e a fenomenológica. De acordo com este autor:

> (...) aqueles que adotam uma orientação positivista aceitam que o comportamento humano é a resultante de forças, fatores, ou estruturas internas ou externas que agem sobre as pessoas para gerar determinados resultados. Essas forças ou fatores,

> segundo os positivistas, podem ser perfeitamente estudados pelo método experimental ou através de levantamentos amostrais (MOREIRA, 2002, p. 44).

A perspectiva fenomenológica parte do princípio de que o mundo e a "realidade" não são objetivos e exteriores ao homem, mas sim socialmente construídos e são significados a partir do homem. Neste sentido, a tarefa do cientista social não é a de colher fatos e aferir a frequência de determinados padrões, como também não é buscar explicações em fatores externos e leis fundamentais para explicar o comportamento, mas sim entender as diferenças. Aqui, adotaremos a perspectiva fenomenológica para a compreensão dos dados obtidos.

Nossa pesquisa é, ainda, de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa o ambiente natural fornece os dados e o pesquisador é o seu principal meio. O estudo qualitativo é descritivo e pressupõe que o registro e sua posterior utilização sejam feitos da maneira mais fidedigna possível. As pesquisas qualitativas preocupam-se mais com o processo do que com os resultados. Ao focar o processo, a pesquisa qualitativa, no campo da educação, ajuda-nos a compreender os elementos imbricados no fenômeno do racismo e da discriminação racial. Vale dizer, também, que, nessa perspectiva, as informações são analisadas de maneira indutiva. O pesquisador não lida com hipóteses previamente estabelecidas. As informações colhidas vão se mostrando agrupáveis em determinadas categorias. No estudo qualitativo, é fundamental o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências, no nosso caso, as práticas pedagógicas dos professores ganhadores.

As análises das entrevistas foram realizadas com o apoio do conceito de enquadre, como também de outras contribuições que constam de nosso referencial teórico (COSTA, 2012; MUNANGA, 2004; HASENBALG, 1979; CAVALLEIRO, 1998, FAZZI, 2006; GOMES, 2002, 2012; GUIMARÃES, 1999, 2003). Como vimos, a subjetividade é constituída a partir do laço estabelecido pelo sujeito com o outro, com o meio, com as circunstâncias presentes e passadas e com as expectativas que constrói a partir dos afetos desencadeados por eventos reais ou imaginários (COSTA, 2012). Os enquadres seriam as regras e normas que organizam as ações e os comportamentos dos sujeitos. Contudo, não se limitam a esfera consciente, influenciando também os conteúdos psíquicos inconscientes, dando contorno à angústia, evitando a desagregação do sujeito. Importante ressaltar que Costa (2012) propôs uma relação entre os conceitos de enquadre e ideologia, de maneira a demarcar determinados períodos históricos nos quais foram produzidos discursos que sustentaram o racismo, influenciando a constituição da subjetividade dos brasileiros. Com base no trabalho

desta autora, adotamos os seguintes marcos: o escravismo, a abolição, a república, e a Constituição Federal de 1988, momentos históricos nos quais no Brasil foram demarcados lugares para negros e brancos, influenciando a formação de suas subjetividades. Esses enquadres serão importantes para a análise dos relatos dos sujeitos de pesquisa.

As professoras pesquisadas, ao compartilharem conosco suas experiências, acabam por nos ensinar alguma coisa sobre nós mesmos e sobre a nossa sociedade, como também observou o antropólogo Gilberto Velho:

> (...) Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento (VELHO, 1989, p.09).

Para depreender melhor o sentido e o alcance das experiências realizadas pelas professoras, utilizou-se, principalmente, a história oral como recurso para coleta de dados. História oral é entendida, na perspectiva de QUEIROZ (1983, p. 19), "como um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar". Segundo Paul Thompson, "toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta" (THOMPSON, 2002, p. 197).

Entre as técnicas utilizadas na história oral, optamos pela realização de entrevistas, a partir de um roteiro semiestruturado, cuja cópia consta do Apêndice, considerando que permitem uma maior liberdade para o entrevistador, pois:

> Reside numa flexibilidade suficiente para permitir, na medida do possível, que o entrevistado configure o campo da entrevista segundo sua estrutura psicológica particular, ou dito de outra maneira – que o campo da entrevista se configure no máximo possível, pelas variáveis que dependem da personalidade do entrevistado (BLEGER, 2007 p. 3).

A entrevista semiestruturada possibilita também inserir novas perguntas, permitindo maior interação entre pesquisador e entrevistado, os quais podem então interferir dinamicamente no conhecimento da realidade. Esse encontro de subjetividades, de representação de códigos socioculturais quase sempre diferenciados, é um processo simultaneamente enriquecedor, problemático e conflituoso (MINAYO, 1993). A postura durante as entrevistas foi de escuta atenta, procurando não interromper os relatos das

entrevistadas que, muitas vezes, evocaram lembranças dolorosas que marcaram suas vidas. Esses foram momentos significativos, permeados pela emoção. Elas revelavam assuntos íntimos e, ao mesmo tempo, densos. Isso chamou nossa atenção, haja vista que em nossa sociedade há um tabu em falar das relações raciais. Entrevistamos quatro professoras ganhadoras do 4º Prêmio "Educar para a Igualdade Racial", das quais duas se autoidentificaram como negras e duas como brancas. As entrevistas foram realizadas de acordo com os locais e horários definidos pelas professoras; duas nas suas respectivas escolas, uma na casa da entrevistada e outra em uma universidade. O tempo de duração dos encontros variou entre uma e duas horas.

Além das entrevistas com as professoras, foram realizadas outras duas com a coordenadora do CEERT e com o responsável pela 4ª edição do Prêmio, com o objetivo de levantar informações sobre o CEERT e o Prêmio. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, indicamos os nomes das escolas premiadas e utilizamos nomes fictícios para as professoras entrevistadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, após sua leitura, levantadas as categorias de análise. Conforme já afirmamos, a análise das entrevistas alicerçou-se no conceito de *enquadre*. Tal opção foi feita por entendermos que esse conceito nos ajuda a compreender o impacto do processo social no psiquismo. Nos relatos das entrevistadas, conseguimos perceber a força e os efeitos dos marcadores históricos sociais — *enquadres* — na constituição destes sujeitos.

4.2.1 Categorias de Análise

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado disposto em torno de três eixos, professor, escola, prêmio, os quais nos permitiram a construção de algumas categorias analíticas. Contudo, a fim de contribuir para a compreensão do perfil das entrevistadas, também elaboramos uma análise preliminar, contendo alguns elementos da trajetória de vida que julgamos pertinentes para efetuarmos as análises categoriais que empreenderíamos posteriormente. Ao analisarmos o conteúdo dos relatos, constatamos a recorrência de temas centrais, os quais então originaram as categorias de análise: *O racismo sob a ótica das entrevistadas; Experiência com o racismo na escola; Enfrentamento do racismo e Percepção sobre a Lei 10.639/03.*

Nossa pesquisa permitiu constatar que as experiências traumáticas com o preconceito e a discriminação racial pelas quais passaram algumas das professoras que entrevistamos não foram suficientes para silenciá-las. As narrativas das experiências, no sentido de ocorrências da vida que deixam marcas, aconteceram na vida pessoal e profissional das entrevistadas. No entanto, essas marcas se constituíram como fatores que as impulsionaram a realizar práticas de enfrentamento do racismo com os educandos. Tais marcas deixadas pelas experiências racistas vividas foram reelaboradas por meio de uma leitura crítica desse fenômeno, permitindo que elas pudessem elaborar o conflito e transformá-lo em práticas pedagógicas singulares, que contribuem para o enfrentamento do racismo em dupla conjunção, consigo mesma e com o outro. Neste horizonte, a possibilidade de realizar intervenções para combater o preconceito e a discriminação racial estimulou os indivíduos envolvidos a construir um novo sentido para as experiências com o racismo.

Os depoimentos de nossas entrevistadas mostram a riqueza de suas experiências no cotidiano do fazer pedagógico. Essas professoras conseguem verbalizar suas dores e experiências vividas com o racismo e transformá-las em ações pedagógicas antirracistas, lhe atribuindo novo sentido. Percebemos que, dessa forma, as histórias pessoais permeavam as suas práticas pedagógicas, sugerindo uma conexão entre subjetividade e enfrentamento do racismo. A categoria *O racismo sob a ótica das entrevistadas* foi construída para dar conta, principalmente, de identificar a influência dos elementos biográficos na compreensão que elas expressaram acerca do racismo.

A categoria *Manifestações racistas na escola e Práticas de Enfrentamento* foi construída a partir do entendimento de que a escola é um espaço fundamental na socialização das crianças e na formação da identidade e tem um papel significativo na desconstrução dos estereótipos e do preconceito. O estudo da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas FIPE (2009) mostrou a alta incidência do preconceito e da discriminação racial no âmbito escolar. Alguns dos relatos também identificaram o mesmo fenômeno, mas aludiram também às práticas implementadas com o objetivo desuperar tais manifestações.

A última categoria, *Percepção sobre a Lei 10.639/03,*foi pensada para entender a importância do dispositivo legal que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro. Procuramos observar a sua repercussão no cotidiano das professoras entrevistadas. Interessava-nos saber o grau de

conhecimento das docentes sobre lei e em que medida esta repercutiu e influenciou suas ações pedagógicas.

Um dos maiores entraves atuais para o enfrentamento do racismo no Brasil é a persistência do mito da democracia racial, construído historicamente a partir do período republicano, e visto positivamente a partir da década de trinta, acabando por prefixar o lugar do negro na sociedade republicana. No entanto, esse mesmo mito da democracia racial não afastava — ao contrário, se não fomentava, ao menos escamoteava — a ideia de uma hierarquia entre as raças humanas e a inferioridade natural das raças negras. É preciso insistir aqui que entendemos o conceito de raça como uma construção social, tal como formulado por Guimarães (1999, 2003), Munanga (2004, 2005) e Hasenbalg (1979).

Segundo estes pesquisadores, o peso da discriminação racial marca as relações econômicas, sociais e culturais, estruturando desvantagens para os negros, graças à perpetuação dos estereótipos construídos sobre características físicas. O mito da democracia racial, ao afirmar que a população brasileira era mestiça, não deixou, porém de preconizar o ideal de branqueamento, assegurando privilégios e vantagens para os sinais físicos de branqueamento — ou ausência de características físicas ligadas ao negro, demarcando patamares hierárquicos referentes aos graus de "brancura", propiciando uma espécie de racismo velado, que atravessa verticalmente toda a população brasileira — dos mais brancos aos mais negros. Como vimos, as interpretações realizadas sobre os negros demarcavam lugares sociais alicerçados pela ideia de inferiorização, enquanto para os (mais) brancos demarcava um lugar de sobrevalorização. Desta maneira, os *enquadres* são organizadores psíquicos para brancos e negros.

Para o negro, que convive diretamente com o peso do passado associado ao escravismo, há um grande esforço na constituição de sua subjetividade, em razão das dificuldades em encontrar referências positivas sobre o negro. Isso demanda romper com o *enquadre* vigente, isto é, demanda um empenho para promover uma mudança interna psíquica, nem sempre confortável, que só pode ocorrer no confronto, na desordem, no sincrético, no contato com os conflitos recalcados. O sujeito branco, por sua vez, favorecido pelo *enquadre*, entendido como superior na relação com o negro, na maioria dos casos, tende a manter-se no horizonte do *enquadre* vigente. Tal fato acarreta obstáculos para a construção das subjetividades e de relações igualitárias entre brancos e não brancos, pois, ao dificultar o

reconhecimento do conflito presente nas relações raciais, dificulta o enfrentamento do racismo. Como assinalou Florestan Fernandes (1965), ao afirmar que, no Brasil, há um preconceito de se ter preconceito, nós, brasileiros, fomos formados numa sociedade racista, que dissimula e escamoteia a discriminação racial.

É possível que alguns de nós não tenhamos uma formação adequada para lidar com o desafio da convivência com o outro e com as manifestações de discriminação presentes no cotidiano (MUNANGA, 2005). Todavia, se as experiências dos professores premiados revelam a complexidade da superação do racismo presente na nossa sociedade, também indicam a possibilidade do seu enfrentamento no cotidiano escolar. A seguir, apresentamos os depoimentos das entrevistadas.

4.3. Relato das Práticas das Professoras Entrevistadas

Esta seção tem por objetivos apresentar um breve histórico de vida de nossas entrevistadas, as professoras ganhadoras do 4º. Prêmio Educar para a Igualdade Racial, assim como qual foi processo de construção das práticas premiadas. Pareceu-nos necessário apresentá-las, uma vez que a compreensão de seus depoimentos envolve associar o contexto em que lecionam e as suas experiências de vida diretamente relacionadas ao seu fazer pedagógico. Antecipamos que, sob a ótica de nosso trabalho, as entrevistadas demonstraram compreensão da problemática racial e são profissionais que se mobilizaram para construir práticas de enfrentamento do racismo e da discriminação racial antes mesmo da existência do prêmio. Assim, estavam viabilizando experiências que valorizavam a origem e a cultura africana e afro-brasileira, estimulando uma mudança de percepção dos educandos sobre si mesmos e sobre a sua história.

1ª Entrevista — Prof.ª Virgínia

A primeira entrevista foi realizada com a professora a quem denominamos de Virgínia. No momento da realização da entrevista, essa professora nos informou que, há dois anos,

havia pedido demissão da Rede Estadual de Ensino e, portanto, não mais lecionava na Escola Estadual “Jardim Moraes Prado I”, no Ensino Fundamental I, local em que realizou a prática pedagógica premiada. Por esse motivo, a entrevista não foi realizada na escola. Virgínia tinha 31 anos, natural de Itabuna/BA, onde ainda residia toda a sua família, e estava em São Paulo há seis anos. A entrevistada identificou-se como preta[63], é graduada em Pedagogia, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e estava concluindo o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Trabalha há oito anos na área da Educação.

Sobre a escolha pelo trabalho da docência, Virginia relatou que, quando sua mãe a matriculou no magistério, ela perguntou à mãe: “Por que você me matriculou neste curso? Ela disse que eu gostava muito de criança. “Mas por que eu não poderia ser pediatra, por exemplo? Fazer Medicina”, ela falou: “Filha...” Não precisava nem falar o resto. ", disse a entrevistada: "não era um lugar para a gente”.

O relato de Virgínia remete-nos ao enquadre no qual o negro, mesmo já tendo sido liberto, continuou destinado a posições sociais inferiores na sociedade. Nas famílias negras, essa demarcação está tão arraigada que, no círculo familiar, acaba-se transmitido aos filhos a ideia de que as profissões mais valorizadas socialmente, como a medicina, não são destinadas aos sujeitos negros. Esse mecanismo, adotado pelas gerações mais velhas, pode ser entendido como uma estratégia para evitar a frustração pela qual supõe que os mais jovens provavelmente passariam caso ousassem ultrapassar essas barreiras. Virgínia relembrou as dificuldades enfrentadas durante a sua graduação em Salvador, quando a mãe trabalhava como caixa de supermercado e a ajudava nos estudos. Considerava-se privilegiada por conseguir realizar a faculdade sem precisar trabalhar, em um meio no qual a maioria das pessoas não tinha condições de estudar. Virgínia foi a primeira pessoa na família a concluir o ensino superior, fato geralmente incomum entre as famílias negras (BRASIL/IBGE, 2011). Veio morar em São Paulo para realizar o sonho de fazer um mestrado na Universidade de São Paulo.

[63] De acordo com o IBGE (2011), a população brasileira é classificada em branca, preta, parda, amarela e indígena. Vale ressaltar que, quanto às pessoas classificadas como pardas ou pretas, as chamaremos negras, entendendo que essa denominação expressa a dimensão política social da constituição da identidade. Em nosso trabalho, entretanto, preservaremos os termos não brancos ou pretos nas citações dos estudiosos da temática racial que utilizarem esta denominação.

Ao procurar emprego como professora em São Paulo, a entrevistada relembrou que as pessoas presumiam que ela estivesse a procura de uma colocação como faxineira. A condição de negra e nordestina já demarcava um lugar prefixado no mercado de trabalho. Como ficou demonstrado na discussão teórica, a sociedade brasileira organizou-se a partir de uma estrutura racialista, hierarquizante, na qual cabe ao negro o papel de submissão. Assim, os empregos destinados aos negros são aqueles associados à servidão pessoal, ao trabalho braçal. Sobre a escola em que trabalhou, contou que as condições do edifício escolar eram precárias, com cobertura de lata. A escola estava localizada na periferia da cidade e a maioria dos alunos era negra.

> *Quer dizer, era um bairro de comunidade. Um bairro que a gente não tinha saneamento básico. Não tinha luz elétrica na viela em que eu morava. Chegou depois. Então eu morava no mesmo lugar que essas crianças moravam. Eu vim para São Paulo e morei na mesma condição (que vivia em Salvador), (VÍRGINIA, 10/02/ 2012).*

Virgínia falou da dor das feridas deixadas pelo racismo e, ao relatar a sua história, ilustrava as muitas histórias de mulheres negras e pobres que migraram para as metrópoles em busca de melhores condições de vida. Mas, migrar para São Paulo, para os nordestinos e negros, nem sempre significa a ascensão social. Geralmente, quando aqui chegam são expostos a condições inóspitas, como morar em bairros periféricos e ocupar trabalhos de menor prestígio. Diferentemente da condição da maioria das mulheres negras e pobres referidas por Virgínia, ela se distinguiu por chegar aqui com um diploma de nível superior.

A professora contou que, em 2003, participou de um curso de formação, “Educar para a Igualdade e a Diferença”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado, que a incentivou a desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a reflexão do tema das relações raciais. Após o curso, soube do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, por meio de um cartaz do CEERT, enviado para as escolas, estimulando-a a aplicar o que aprendera em diversos cursos em sua prática pedagógica:

> *Gente, vamos fazer alguma coisa” “Vamos fazer alguma coisa” e eu já estava (...) fazendo o curso de História de especialização na PUC e estava vendo algumas coisas sobre História, porque como eu fiz Pedagogia, não tinha muito essa vinculação, mas lá a gente via muito sobre a escravidão, colônia e foi me dando uma vontade muito louca de estudar sobre esses assuntos. Então eu fui levar isso, também para a minha sala de aula. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

A história se abre para muitos estudantes negros como uma primeira visão de descoberta de seu passado e das origens de suas oportunidades desiguais, tornando-se uma via

de acesso à percepção de um outro olhar sobre a experiência social da comunidade afrodescendente. Virgínia afirmou que a sua trajetória de vida de menina negra, moradora de bairro da periferia, motivou-a no desenvolvimento da prática pedagógica com seus educandos negros e pobres. O contato com a reflexão teórica e critica contribuiu para que Virgínia desse um passo além dos limites circunscritos pelo senso comum, possibilitando a construção de uma perspectiva pessoal e crítica sobre as circunstâncias em que se dá a constituição da subjetividade negra no Brasil.

Salientamos que Virgínia já havia iniciado essas práticas antes mesmo da inscrição no Prêmio. Entretanto, a promulgação da lei a encorajou a prosseguir no seu intento e reuniu em torno dela um certo respaldo institucional no que se refere a disponibilização de alguns recursos materiais para a realização de suas práticas pedagógicas. A equipe técnica da escola a ajudou, oferecendo infraestrutura para a montagem de uma peça e na exibição de filmes para as crianças. Porém, alguns agentes escolares mantiveram-se indiferentes e à margem de uma participação mais efetiva.

Ela intitulou seu projeto "Brasil África", que concorreu na categoria Prática Pedagógica, modalidade Ensino Fundamental I. Segundo Virgínia, esta prática buscou identificar novos significados para o papel da África, dos africanos e seus descendentes na formação do Brasil. A montagem do projeto levou em consideração dados e informações colhidos em pesquisa junto às famílias dos educandos, na qual se procurava conhecer melhor sua origem e seus repertórios culturais. Isso consistiu numa forma de participação dos educandos na formulação dos temas a serem abordados. Elaborado o projeto, o tema escolhido passou a ser contemplado por todas as disciplinas sob a responsabilidade da professora, com o objetivo de discutir a história da África e combater o racismo. Ela nos relatou algumas atividades realizadas:

> *Eu fiz pesquisa com as famílias para saber de onde elas eram, aí eu coloquei no projeto, entendeu? Eu tinha trabalhado gráfico com eles para saber de cada lugar. Por exemplo, do nordeste tinha gente de seis estados. Então a gente foi trabalhar o nordeste, a gente foi trabalhar a questão dos gráficos na matemática a partir dessa perspectiva, de onde eles vieram e aí já ia para a Geografia, já trabalhava Português, a questão da linguagem. (VIRGÍNIA, 10/02/2012)*

> *Aí o Cinema na Escola privilegiava, por exemplo, a apreciação de vários filmes infantis do mundo inteiro. Então não tinha Disney. Então peguei um filme da Ásia, um filme do Japão, um filme africano, um filme europeu e eles iam fazendo a leitura desses filmes. (VIRGÍNIA, 10/02/2012)*

O imaginário brasileiro se refere à África como um único país, e não como um continente formado de vários países. Essa valorização da África, que contraria o estereótipo do negro brasileiro, mostra que o racismo fenotípico, embora faça alusão a marcas corporais, associa essas marcas à mácula da servidão, conforme mostrou Munanga (2004). O resgate de uma "nova" África, no entanto, remete a ideia de um fenótipo dissociado da servidão. Quando as marcas corporais não denotam o cativeiro passado, como é imaginado no caso dos habitantes da África, os negros e suas características físicas podem ser valorizados. Ora, o que a professora fez foi mostrar que os negros brasileiros são descendentes dos africanos. Além disso, a professora mostrou a possibilidade de recorrer ao cinema para capturar outro olhar que não seja o olhar europeu — mostrando que essa perspectiva pode ser encontrada em filmes de países africanos, em filmes do Japão, da Índia e de outros países da Ásia.

Concomitantemente, a professora percebeu e valorizou os saberes trazidos pelas crianças e suas famílias, na sua grande maioria, migrantes negros e nordestinos. A partir desse dado, ela propôs trabalhar a questão da escravização dos negros e negras que foram arrancados de vários lugares da África, pois considerou ser o estudo da origem de seus ancestrais essencial para a formação da identidade desses alunos. Conforme assinala Cheik Anta Diop[64], a história é o elemento mais importante do triângulo histórico, linguístico e psicológico, porque se constitui como o cimento que os une.

> *"Olha, isso é uma cultura africana, reinventada no Brasil" e a gente foi começando a falar sobre isso e eles foram vendo: "Olha, eu tenho cultura" "Eu sou alguém" "Eu tenho importância" "O que eu falo tem valor" e aí quando eles começaram a perceber isso, eles começaram a dialogar de igual para igual, comigo, com as outras professoras, então teve um ganho substancial acho que na formação da personalidade dessas crianças. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

A dificuldade de retomar a memória dos ancestrais é um efeito do *silenciamento* da história dos povos que migraram para outras terras, e dos diferentes *enquadres* jurídico-ideológicos que organizaram a sociedade brasileira, cuja influência persiste. Narrar histórias, evocar reminiscências são atos que, algumas vezes, implicam a rememoração de traumas e experiências dolorosas, mas também são atos capazes de transcender o sofrimento, causado por esse complexo histórico e afetivo, por essa zona de confinamento e de obnubilação.

Sobre a iniciativa em participar do prêmio, a professora Virgínia afirmou que foi sua a ideia. Ela convidou outras professoras para participar, mas não houve interesse. O fato pode

---

[64] Citado por Munanga. "Negritude: usos e sentidos". São Paulo: Editora Autêntica, 2009, p. 53-58.

indicar, uma outra vez, um certo *silenciamento* dos professores, diretores e coordenadores, decorrente do mal-estar de em se falar das questões raciais no Brasil. Brancos e negros se recusam a falar dessa questão no Brasil. De um lado, o tema é motivo de constrangimento para muitos negros, porque a questão racial remete a uma espécie de vergonha, ou significa a exposição à ataques racistas, mesmo que, de certa forma, contidos pelo mito da democracia racial. Por outro lado, muitos brancos consideram que a questão racial não se dá numa relação que implica negros e brancos. Pensam que a questão racial diz respeito somente aos negros, não se entendem envolvidos nessa relação.

Esse imaginário pouco contribui para uma implementação eficiente de uma pedagogia antirracista, já que as práticas isoladas de alguns professores comprometidos não são suficientes para alterar o *status* vigente. Na pesquisa coordenada por Gomes (2012), comprovou-se que o enraizamento das práticas pedagógicas depende de algumas características gerais da própria escola, como a participação comprometida da equipe gestora e da equipe pedagógica. Sobre o impacto do prêmio:

> *Eu acho que melhor mesmo foi para as crianças, né? A gente aprendeu muito, mas acho que a escola não... Por isso que eu te falei que o Prêmio poderia ser para a escola. Para mobilizar uma comunidade inteira, todo mundo em prol de um projeto. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

Vale ressaltar que, na quarta edição do prêmio, da qual Virgínia participou, houve a inclusão da categoria Gestão Escolar, com objetivo de estimular o compromisso da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) na implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No caso de Virgínia, sem a discussão prévia do significado da questão do racismo para brancos e não-brancos em sua escola, não houve mobilização do corpo gestor da escola e dos outros professores. A prática premiada foi isolada e dependeu dos esforços da professora laureada.

> *O processo é uma coisa da minha formação. Eu me formei enquanto formava as crianças. Acho que foi um processo de formação, de sensibilização para o trabalho. Ali eu aprendi que era possível ser professora e não precisar deixar de ser quem eu era, respeitando as minhas origens. (VIRGÍNIA, 10/02/2012)*

Ao realizar a prática pedagógica, Virgínia pode refletir sobre o fato de que é possível adotar uma orientação que questione, problematize e rejeite o modelo eurocêntrico, abrindo uma perspectiva para compreender as contribuições do negro na formação da sociedade brasileira. Nesse processo, conforme ela própria afirmou, houve uma ressignificação de sua

identidade como professora e como negra. A entrevistada ressaltou a importância do processo de ensinar, aprender e refletir sobre as relações raciais na interação com as crianças. Importante notar ainda que a sua experiência modificou sua visão do papel social do professor, ao desconstruir o estereótipo conforme o qual ser professora é tentar apagar sua origem cultural, no caso, a negritude, em favor da *branquitude* (DÁVILA, 2006).

2ª Entrevista — Prof.ª Patrícia Maria

A segunda entrevistada, a quem chamamos de Patrícia Maria, tinha 37 anos, natural de São Paulo/SP. Ela se identificou como preta, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Santo Amaro (UNISA) e trabalhava há dezessete anos na Educação Básica. Lecionava na EMEI "Janete Clair", localizada próximo ao Jardim Ângela. Morava sozinha e seus pais residiam no interior de São Paulo. Sobre a escolha pelo magistério, a entrevistada afirmou que, para uma família como a dela, pobre, ser professora era o maior sonho que poderia realizar. A afirmação, que parecia aludir a um forte senso de realidade, ao menos tempo que valorizava, também desvalorizava a profissão de ser professora. Seu estilo de narrativa era mais lacônico, atendo-se a relatar, sobretudo os fatos relacionados à sua participação no Prêmio "Educar para a Igualdade Racial".

Nesse caso, o grupo de participantes da prática pedagógica contou com sete professoras. Inicialmente, agendamos um encontro com as professoras ganhadoras do Prêmio e solicitamos que elas indicassem uma profissional para a entrevista. A escolhida foi Patrícia Maria. Elas relembraram que a coordenadora pedagógica da época foi quem as incentivou a fazer a inscrição no Prêmio. Patrícia Maria e as demais colegas ficaram lisonjeadas em receber alguém interessada no trabalho delas, e consideraram inusitada a presença de uma pesquisadora da USP em uma escola de periferia, para conhecer o trabalho de professores de educação infantil. Esta perplexidade talvez indique um certo distanciamento entre a escola pública e a universidade. Chamou-nos a atenção, nessa escola, a precariedade da sua estrutura física, o que aponta para possível descaso do Estado com as escolas públicas das regiões periféricas. Logo essa impressão foi confirmada pela conversa com as professoras, que afirmaram haver uma grande rotatividade da equipe gestora e também dos professores, gerando uma tendência a só permanecerem na escola aqueles que residem na região.

A prática pedagógica da qual nossa entrevistada participou, denominada “Projeto África”, foi inscrita na categoria “Gestão Escolar”, modalidade “Ensino Fundamental”, elaborada por um grupo de professoras. A entrevista foi realizada na própria escola. A intervenção proposta no “Projeto África” buscou valorizar a contribuição dos diversos povos na formação cultural brasileira. Uma das formas de se contornar a tensão implicada nas relações raciais conflitivas no Brasil é associá-las às diferenças relativas aos vários grupos que compõem a população, colocando em destaque a questão da diversidade étnica da população brasileira.

Ao contrário do que aconteceu com a elaboração da prática pedagógica da professora Virgínia, na escola de Patrícia Maria, o processo contou com a participação ativa da coordenadora pedagógica e de um grupo de sete professoras, e foi se ampliando para as demais turmas da Educação Infantil. O projeto trabalhou com diversas linguagens, por meio de brincadeiras, pesquisas sobre a África, *contação* de histórias, lendas, culinária e exibição do vídeo “Kiriku e a Feiticeira”. Ela nos conta como soube do prêmio:

> *A gente viu por panfleto, assim como chega do Prêmio Paulo Freire, como a gente vê do Victor Civita, então chegam os panfletos para a gente se inscrever. Vamos nos inscrever. Ela (coordenadora pedagógica) que teve um movimento, vamos inscrever... Mas vamos fazer como? (...) Eu lembro que a coordenadora pedagógica incentivou muito a nossa participação no projeto. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*
>
> *Então cada uma vai desenvolvendo as suas ideias e a gente sentava e conversava muito a respeito (...). Foi um trabalho de um grupo que acabou trocando bastante ideia. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

Como havia o envolvimento da coordenadora pedagógica, as professoras puderam colocar a discussão do projeto na pauta do horário destinado para o trabalho coletivo. Em uma dessas reuniões, surgiu a ideia da construção de bonecos negros. Essa prática alude ao fato de que, no Brasil, não se fabricava bonecas e bonecos negros, com os quais meninos e meninas negros pudessem se identificar. Foi construído então um boneco que deveria representar um aluno novo da classe. De novo, apelou-se para o prestígio que a África goza no imaginário das crianças. Por essa razão, se deu ao boneco um nome africano, escolhido pelas crianças a partir de uma lista apresentada pelas professoras. O boneco foi levado pelas crianças para as suas casas, juntamente com um caderno a fim de que as famílias registrassem todas as vivências.

> *A Dona Ivanete, a mãe dela (da professora) fez os bonecos que ela estava fazendo um curso de corte e costura, fez os bonecos e a escola pagou com o dinheiro da APM, Associação dos Pais e Mestres. Que os pais colaboram, doam. E com esse dinheiro a gente pagou os bonecos. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

A ideia de fazer bonecas negras surgiu na observação das brincadeiras infantis. Nelas, a maioria das bonecas à disposição é loira. Nesse contexto, construir bonecas negras se apresentava como uma boa estratégia pedagógica para trabalhar a desconstrução dos estereótipos, convertendo o boneco negro em amigo negro, vindo da África. Com esta estratégia lúdica, se buscou criar uma atmosfera afetiva que seria facilitadora de uma maior aceitação e valorização da ancestralidade africana na construção da identidade dos educandos.

> *Todas as nossas bonecas são loiras, apesar de que a gente já tinha algumas bonecas negras na escola. Mas quando você traz [o boneco negro] junto com o projeto, "quebra"[o estereótipo] até para a família, que quando via aquele boneco negro, tinha gente que se assustava: "Ah, que isso?". "É o projeto, o boneco, o amigo africano que ele está levando para a casa". Aí você percebia que a pessoa já pegava o boneco também, já abraçava, [...] meio que vai rompendo algumas coisas, através de um brinquedo, que muitas vezes o adulto não conhece, não tiveram. Então, você vai quebrando essas questões, a criança que brinca com o boneco negro também. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

A prática pedagógica realizada por meio de recursos lúdicos, ao apresentar bonecas negras e bonecos negros para serem levados às famílias das crianças revelou-se um recurso didático interessante, provocando impacto e motivando uma discussão acerca da temática racial nos lares dos educandos. Estimulou, por exemplo, a discussão do sentido da industrialização em larga escala de bonecas loiras, que, sabemos, favorecem uma ideologia de *branqueamento*, uma vez que essas mesmas bonecas são vendidas para uma população majoritariamente mestiça.

Conforme pesquisa de Cavalleiro (1998), há um *silenciamento* sobre o assunto nas famílias negras, pois os educandos não mencionavam aos seus pais os preconceitos e discriminações raciais vividos na escola. Ao mesmo tempo, na família, também não se falava sobre o assunto. Por meio do silêncio, se procurava evitar o sofrimento dos filhos, simulando a inexistência do problema. Nesse sentido, a ideia de que vivemos numa sociedade na qual as relações raciais são harmoniosas, sob o mito da democracia racial, é, alguma medida, corroborada pela negação e pelo *silenciamento* dos conflitos raciais. A prática realizada contribuiu para a problematização desse mito. E entusiasmou não só a equipe da escola, como também as famílias dos alunos, as quais tiveram a oportunidade de se envolverem e compartilhar a fantasia das crianças, valorizando a chegada de um "amigo" africano em casa.

> Tiram fotos, mandam cartas. E tem mães que ficam ansiosas para saber que dia que as crianças vão levar e quando a gente expõe o trabalho elas ficam orgulhosas de ver que os filhos estão desenvolvendo aquele trabalho. *(PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

Gomes (2002) ressalta o reconhecimento do outro como fator importante na valorização do sujeito. Nessa prática pedagógica, vimos operar um movimento de mão dupla, pois além de contribuir para valorizar as origens africanas, também envolveu afetivamente as famílias, transcendendo o ambiente escolar. Ao considerarmos a importância do ideal de ego na construção da subjetividade, principalmente, no que tange à identificação, isto é, ao "processo que possibilita ao sujeito sentir-se pertencente a um grupo, que lhe permite reconhecer em si características que observa no outro ou reconhecer no outro características que deseja para si" (COSTA, 2012, p. 121), parece-nos que o fato da instituição escolar, responsável pela educação formal das crianças, enviar para a casa dessas crianças um amigo africano e negro, rompe, ainda que momentaneamente, com o paradigma vigente, permitindo que as crianças e os seus familiares associem valores positivos à pessoa negra, valores que a "tradição" insiste em lhe negar. O depoimento a seguir, de Patrícia Maria, mostra de que modo é possível pensar a educação infantil não apenas como cuidados com as necessidades básicas, mas também dando atenção à formação integral do sujeito.

> *Foi mais de valorização do trabalho. Que a gente fez um trabalho bem feito, que a educação infantil faz trabalhos muito bons. Era importante para mim. Quando eu vi lá exposto e que a gente realmente conseguiu fazer algo assim bem feito, eu me senti muito orgulhosa, como professora. Nossas dificuldades por ser uma escola pública, principalmente com relação ao número de crianças, a gente fez um trabalho que significou pras nossas crianças, então é muito bom. Acho que é o melhor prêmio para um professor. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

O depoimento de Patrícia Maria nos remete à formulação de Freud (1976) que ressalta o papel central da tradição na constituição da subjetividade das crianças, ou seja, na forma como os juízos de valores é sãos transmitidos de geração para geração. Esse é também o sentido das constatações do estudo de Cavalleiro (1998), que enfatizou a importância da família e da escola na internalização das regras sociais, e constatou o processo de inferiorização a que as crianças negras são submetidas nessa etapa da socialização. Assim, a prática proposta procura desconstruir alguns estereótipos, geralmente presentes no ambiente escolar. Nesse ambiente, conforme constatou o trabalho de Fazzi (2006), a criança negra e pobre é a mais afetada pelos estereótipos e preconceitos do cotidiano escolar, construindo uma imagem distorcida de si mesma e de seu grupo. As crianças aprendem, desde muito cedo,

a associar as características fenotípicas das pessoas às desigualdades econômicas e sociais, sobretudo raciais. Infelizmente, a prática não foi institucionalizada, configurando-se como uma ação episódica.

3ª Entrevista – Prof.ª Lilian

A terceira entrevistada, a quem denominamos de Lilian, tinha 31 anos, natural de São Paulo/SP. A entrevistada identificou-se como branca, fez Magistério em 2000 e, no período de 2002 a 2004, fez o curso de Pedagogia à distância, num convênio realizado entre a Faculdade de Educação e a Prefeitura de São Paulo. Ela trabalha há dez anos na Educação e leciona na EMEI "Professora Laura da Conceição Pereira Quintaes", localizada na região do Itaim Paulista.

O processo de realização dessa entrevista deu-se de forma diferente. Primeiro, visitamos a escola, conversamos com a diretora e a com coordenadora pedagógica, ocasião em que foi agendada a entrevista. Essa escola chamou-nos a atenção por ser organizada, com estrutura física adequada à educação de crianças pequenas. A diretora relatou-nos que recusara o recebimento de móveis inadequados para as necessidades físicas das crianças. E exigiu da prefeitura o envio de móveis ergonomicamente adaptados e, também, de materiais lúdicos pedagógicos. Em uma de nossas primeiras conversas, a diretora afirmou que, por vezes, o fato de ela ser negra causava surpresa aos pais e mães dos alunos, já que é incomum que os negros ocupem posições de direção. Alguns ficavam entusiasmados, porque os alunos teriam alguém como referência a ilustrar a concreta possibilidade de que os negros podem ocupar outro lugar na estrutura social. A afirmação da diretora indica, novamente, que o negro, no imaginário social, é ainda associado aos empregos de menos prestígio. Se a mesma pessoa estivesse ocupando um emprego de faxineira, não causaria a mesma surpresa. O fato da diretora desta escola ser negra, como mencionamos por ocasião também das considerações sobre o histórico da Prof.ª Virginia, permite estabelecer um referencial positivo sobre os negros para todas as crianças, negras ou não negras.

A recepção que aí tivemos foi calorosa. A diretora e a coordenadora mostraram entusiasmo com a pesquisa e secomprometeram a conversar com os professores, a fim de escolher uma representante do grupo para a entrevista. Essas gestoras reconheceram que a participação no prêmio foi muito importante para toda a comunidade escolar, pois todos se

envolveram no debate sobre a temática racial, em um bairro em que a maioria da população é negra e pobre. Entretanto, ambas criticaram a ausência de uma política educacional efetiva, por parte do governo, no que diz respeito à formação continuada dos professores, sobre a temática racial. Elas afirmaram não se sentirem seguras para ensinar história e cultura da África, uma vez que não tiveram formação sobre o tema, além de não contarem com material didático e apoio da Secretaria de Educação em relação à implementação da Lei 10.639/03. Assim como foi destacado pela Prof.ª Virgínia, em depoimento anterior, nessa escola, também foi assinalada a necessidade da formação sistemática dos professores sobre os conteúdos para o atendimento da legislação mencionada.

O projeto *Nossa África*, apresentado por essa escola, foi ganhador na categoria Gestão Escolar, modalidade Educação Infantil. Foi realizado por oito professoras e contou com o apoio e o incentivo da diretora e da coordenadora pedagógica. Lilian foi a escolhida pelas colegas para ser nossa entrevistada. A prática pedagógica desenvolvida buscou conhecer o grande continente africano em sua diversidade, riqueza cultural, hábitos e crenças, estabelecendo relações com a nossa cultura e apresentando, assim, uma outra perspectiva sobre a África. As práticas pedagógicas realizadas por nossas entrevistadas enfatizavam a importância do conhecimento sobre a África, possibilitando a problematização dos estereótipos acerca do continente africano e ressaltando a contribuição desses povos na formação da sociedade brasileira. Como apontado pelo estudo de Cruz (2010), bem como observamos no arquivo das práticas premiadas do CEERT, há grande predominância do tema da história da África entre as práticas inscritas nas edições já realizadas do prêmio. O que, por sua vez, indica a importância de mudar o sentido histórico relacionado à África, comumente visto de forma estereotipada, em função da herança escravista.

As ações pedagógicas consistiram em aumentar o repertório relativo ao conhecimento dos países africanos, por meio da confecção de jogos, leituras de contos e lendas africanas, reescrita coletiva de texto, utilização de CDs com músicas africanas, apresentação de instrumentos musicais e de danças afro, desfile de trajes típicos, valorização da culinária africana e visita ao Museu Afro Brasileiro.Sobre a iniciativa em participar do prêmio, Lilian afirmou que foi a coordenadora da escola que soube da premiação e inscreveu o grupo. As práticas pedagógicas já haviam sido desenvolvidas um ano antes, em 2007, e elas tiveram que sistematizar as atividades realizadas para se inscreverem.

> *Quando veio a questão do prêmio a gente estava fazendo outra coisa, a gente estava fazendo do nordeste, tentando fazer a mesma linha, pois a maioria das pessoas aqui*

> *são nordestinas. Estamos tentando seguir a mesma coisa de valorização, de identidade. A gente estava trabalhando o nordeste. (LILIAN, 23/03/2012)*

Possivelmente, o fato da diretora e da coordenadora pedagógica terem consciência do dilema vivido pelas crianças negras e, principalmente, pelo compromisso no combate à discriminação no contexto escolar, colaboraram para a construção de práticas educacionais equitativas. De acordo com Gomes (2012), a participação dos gestores escolares no desenvolvimento de práticas pedagógicas que implementam a lei é essencial para o enraizamento das atividades da escola. Aqui, é ilustrativo o relato de nossa entrevistada:

> *E também de a gente adotar isso como uma prática permanente na nossa escola. Eu acho que esse foi o impacto que teve da premiação do CEERT, foi o que mais fez a gente pensar, essas atitudes no dia a dia com as crianças. (LILIAN, 23/03/2012)*

> *A gente ficou muito feliz. Eu tenho até os quadrinhos ali do prêmio, ali na parede. A Direção gosta de colocar para os pais, quando eles vêm na secretaria, ou qualquer outra pessoa ver na secretaria olhar e saber que a gente valoriza o nosso trabalho também. (LILIAN, 23/03/2012)*

Sobre os impactos da realização do projeto, temos:

> *Todo mundo gostou, gostou bastante, tanto que até hoje fala desse projeto. Foi uma coisa que repercutiu bem na escola, tanto é que no outro ano a gente fez do nordeste. Sempre ficou alguma coisa desse projeto no trabalho da gente. (LILIAN, 23/03/2012)*

Além da escola desenvolver práticas de valorização da cultura dos afro-brasileiros, também tematizou a imigração nordestina, possibilitando uma identificação da escola com a comunidade local, composta, em sua grande maioria, por nordestinos. Ademais, a participação no prêmio valorizou e reconheceu o trabalho dos professores, conforme o relato de nossa entrevistada:

> *Aprendi muito, foi como se tivesse aberto a minha visão. Quando a gente fez o projeto da África, ela abriu um pouquinho [minha visão] porque usamos um projeto pra chegar às questões étnicas e de identidade das crianças. É dali que começa a sua interferência na construção de identidade da criança. (LILIAN, 23/03/2012)*

A realização do projeto possibilitou um aprendizado para os professores e para os alunos, na medida em que promoveu uma desconstrução de inúmeros estereótipos que circulam a respeito da África, geralmente vista como continente exótico, um todo homogêneo que não corresponde à realidade. A experiência que conhecemos nessa escola corrobora a ideia da força das práticas pedagógicas como elemento fundamental para o enfrentamento do racismo na escola.

4ª Entrevistada – Prof.ª Maria

A Escola Bibliotecária Maria Luiza, localizada na Zona Oeste da cidade, foi premiada na categoria Gestão Escolar, modalidade Ensino Fundamental I. No ano de 2012, houve uma mudança nas funções de coordenador pedagógico e diretor, o que dificultou os nossos contatos iniciais com a entrevistada. Após várias tentativas de contato, a nova coordenadora respondeu minhas mensagens agendando uma data para uma reunião com os professores participantes do prêmio que continuavam trabalhando na escola. Nesse encontro, a pesquisadora esclareceu para os docentes os objetivos da pesquisa e solicitou que as professoras indicassem uma delas para ser entrevistada. A escolhida foi Maria.

Maria se identificou como branca, é casada e tem uma filha adotiva negra. Ela é graduada em pedagogia pela Faculdade Campos Sales e trabalhava como professora há vinte e seis anos, muitos dos quais, na Escola Estadual "Bibliotecária Maria Luiza", local da prática premiada. Por gostar muito de crianças, ela pensava em ser pediatra, contudo:

> *(...) eu vi que a medicina ia ficar longe até da minha realidade pra época por questões financeiras (...) Eu acabei fazendo o magistério e descobri minha vocação. Descobri mesmo que eu gostava da profissão. Aí terminando o magistério já fui pra Pedagogia. (MARIA, 16/10/2012)*

Observamos que os cursos de maior prestígio social ficam muito distantes da camada pobre da população brasileira, tal como se deu com nossa entrevistada. Embora diversos estudos indiquem que, no Brasil, os negros, muitas vezes, e não coincidentemente, também são pobres, sofrendo essa dupla discriminação de classe/raça (HASENBALG, 1979), o que levou Henriques (2004) a afirmar que a pobreza no Brasil tem cor. Maria mostrou-se uma pessoa expansiva, entusiasmada com a opção da docência, falando animadamente sobre as atividades em sala de aula e sobre os *blogs* organizados por ela, *África na escola e igualdade racial* e *Sala de aula.* A professora relembrou as práticas pedagógicas que a sua escola já realizava há alguns anos com a temática racial, utilizando estratégias como o estudo dos orixás e a confecção de bonecos negros, levados pelas crianças para casa, juntamente com um diário para relatar como foi o dia. Ela relatou que o trabalho premiado foi realizado com as turmas de primeiro e segundo ano e foi muito bem recebido:

> *Na minha sala tem os bonecos e eles levam até hoje, eles estão na 4ª série e eles brigam pra levar o boneco e ficam bravos se o outro esquece o boneco em casa. Tem um caderno de relato, então eles escrevem tudo o que aconteceu como se fosse*

> *um relatório, um diário de um dia com o boneco. Tem criança que coloca que tem gente que fala mal do boneco, isso no começo, mas agora a gente percebeu que já mudou muito. As famílias já sabem e recebem os bonecos. (MARIA, 16/10/2012)*

Sobre a participação no prêmio, Maria disse que as professoras não conheciam o prêmio. Uma delas, porém, estava fazendo um curso no Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, tomando conhecimento sobre a existência do prêmio.

> *Foi a Lélia que, nas andanças dela chegou:"gente, tem uma entidade que está premiando, vocês tem tantas coisas bonitas pra apresentar..."Era o último dia de inscrição, ela enfiou na caixa tudo o que a gente tinha de bom e foi lá correndo fazer inscrição de última hora do projeto. (MARIA, 16/10/2012)*

O projeto *Um pouco de nós, um pouco da África* ganhou na categoria Gestão Escolar, na modalidade Ensino Fundamental I. Contou com apoio e incentivo da diretora e da coordenadora pedagógica. O projeto teve por objetivo valorizar os elementos africanos e afrodescendentes de nossa cultura. Foram utilizadas estratégias pedagógicas como apresentação do filme *Kiriku e a feiticeira*, transformação do filme em livro ilustrado, localização do continente no mapa-múndi, pesquisa sobre os países dos escravizados que vieram para o Brasil, leitura de textos sobre a história do Brasil e sobre os movimentos de libertação dos escravos, leitura e reescrita de contos africanos, visita ao Museu Afro, exposição em mural de trabalhos dos alunos e apresentações de teatro, danças e jograis.

A pesquisa de Costa (2012) destaca a importância da visitação aos museus, de modo que os sujeitos possam se compreender como a história brasileira é marcada pelo escravismo, mas também pela resistência dos negros, a partir das lutas cotidianas ou em movimentos sociais organizados. Esse modo de entender a nossa história pode imprimir novo significado à identidade étnica. Na visita ao Museu Afro, ao mesmo tempo em que é possível estar em contado com os elementos de um passado de barbárie — por exemplo, há no museu uma réplica de um navio negreiro —, pode-se também explorar as possibilidades de rupturas com os enquadres vigentes, ao melhor conhecer as contribuições de indivíduos negros, como Pixinguinha, Zumbi, Cartola, Castro Alves, entre outros, para a cultura brasileira, em diversas esferas.

A leitura e reescrita de contos africanos foram realizadas durante um bimestre:

> *Percebemos que a riqueza e o arrebatamento provocado pelas lendas, contos, mitos, fábulas, poesias formavam o caminho para a implementação de um projeto de afirmação da cultura negra em toda a escola. Por isso, decidimos que esse seria o tema do projeto. (...) Dentro da proposta de uso do corpo como expressão de*

> *identidade negra, os alunos de todas as classes passaram a usar na escola cabelos trançados e enfeitados à moda africana, durante o desenvolvimento do projeto. (MARIA,16/10/2012)*

O projeto foi finalizado com uma festa, na qual danças, desfile de penteados, exposição de trabalhos e de composições musicais foram apresentados à comunidade. O projeto desenvolvido alcançou também a comunidade externa, em função do empenho dos professores e da participação efetiva dos gestores na implementação do projeto — como nos diz Maria:

> *(...) a direção estava sempre pronta a ajudar em tudo que a gente precisava. Livro que era interessante, comprava-se pra gente estudar, material que fosse necessário, buscava-se esse material pra gente fazer. Então, isso foi muito importante, a participação da Neusa que era coordenadora também nessa prática premiada, ela se empenhou bastante, ela e a diretora. (MARIA, 16/10/2012)*

Maria ressalta que, após a premiação, foi fundamental o respaldo dado pelo CEERT, durante um ano, na forma de acompanhamento, orientações e palestras, para a implementação da Lei 10639/03 naquela escola; lá as práticas associadas ao projeto premiado foram institucionalizadas. Por meio desse acompanhamento, o CEERT pretendia evitar que o projeto premiado se restringisse a uma prática episódica. O CEERT reconhece, por exemplo, que o material disponível para o estudo da história e culturas africanas não é sempre de fácil acesso. E sabe, também, que o racismo é uma questão delicada, cujas especificidades não é de conhecimento de grande parte população brasileira. É verdade que essas especificidades têm sido objeto de pesquisa nas universidades, mas a divulgação dos resultados dessas pesquisas, em alguma medida, ainda é restrita ao universo acadêmico. Gomes (2012), por exemplo, identifica no desconhecimento crônico e generalizado da história e da cultura africana no Brasil uma das principais dificuldades para a implantação da referida Lei 10.639/03. Assim, para lidar com a questão do racismo, muitas vezes, o apoio da Universidade e de instituições dedicadas ao combate do racismo pode ser proveitoso para a escola.

> *A gente usou o dinheiro pros materiais e o que foi mais importante foi a questão da assessoria, que isso acho que foi a contribuição maior (...) Então, além do dinheiro a gente ganhou um kit muito bonito, maravilhoso, com uns livros que até ajudaram a nortear a gente, teve pessoal que foi fazer palestras, que indicou pra gente sites, teve umas coisas bem legais que eles deram de assistência naquele primeiro ano pra escola que foi até uma alavanca pra estar melhorando a questão do conhecimento com relação à lei pra trabalhar isso na escola. (MARIA, 16/10/2012)*

Como vimos no capítulo sobre o CEERT, duas escolas receberam acompanhamento, que consistiu em encontros com os educadores dessas escolas, com o objetivo de problematizar, discutir e compartilhar materiais e informações acerca da temática do racismo no contexto escolar. Em relação ao acompanhamento realizado em uma dessas escolas, Carlos Malaquias, o coordenador da quarta edição do prêmio, disse que a atuação da equipe gestora da escola Bibliotecária Maria Luísa foi fundamental para a criação de um ambiente de trabalho favorável à temática racial, embora a escola não fosse tão rígida com o registro das práticas realizadas.

> *O que a gente percebeu com todas as diferenças entre as gestões é que a gestão é fundamental pra institucionalização da prática. Essa participação, essa presença e obviamente também que a experiência da direção à frente das duas escolas. A direção da Maria Luiza, Professora Lurdes a diretora da escola eram fantásticas, gente em final de carreira motivada. O que a gente normalmente encontra são aquelas pessoas que já estão rezando pra se aposentar e elas rezando para permanecerem. Em particular, a escola Bibliotecária, por essa facilidade em acolher as pessoas, foi uma experiência muito especial. (CARLOS MALAQUIAS, 28/02/2013)*

Ao visitarmos a escola Bibliotecária Maria Luísa e ao conversarmos com os seus professores, que também ressaltaram o envolvimento e comprometimento da diretora e da coordenadora pedagógica no trabalho desenvolvido, nossas impressões foram ao encontro da avaliação do coordenador da quarta edição do prêmio. Na outra escola acompanhada pelo CEERT, os registros das atividades eram sistemáticos, contudo havia dificuldades no relacionamento entre a direção e os professores. Embora quiséssemos entrevistar os professores envolvidos na premiação, não pudemos fazê-lo. O grupo se dispersara, professores e equipe gestora haviam sido transferidos ou estavam em licenças médicas — o que por, si só, indica de problemas. É fato, contudo, que não nos foi noticiado, em qualquer ocasião, existir uma ligação, direta ou indireta, entre essas licenças e transferências e as práticas pedagógicas desses educadores.

Nesta seção, apenas apresentamos nossas entrevistadas, destacando como se deram os nossos primeiros contatos. E procuramos assinalar a importância do envolvimento da equipe gestora escolar no enfrentamento do racismo. Nas duas escolas premiadas em que os gestores apresentaram um compromisso efetivo com o enfrentamento do racismo, as práticas

pedagógicas mostram-se mais enraizadas. A seguir, as análises das categorias apresentadas na subseção 4.2.1.

4.4. O racismo sob a ótica das entrevistadas

Os relatos acerca da experiência com o racismo indicaram uma percepção crítica sobre o problema. Uma das entrevistadas, Patrícia Maria, alude à pretendida polidez de algumas pessoas ao verbalizarem que ela é negra. Para isso, utilizam eufemismos, chamam-na, por exemplo, de *morena*, ilustrando o mal-estar diante da questão racial:

> *Essa vergonha das pessoas de falar: "Mas você é negra? Você é morena, não, você é morena..." Hoje eu não sinto tanto, mas antigamente quando você falava assim: "Ah, eu sou negra, sim". A pessoa falava: "Não. Você é morena". Como negando para você se sentir bem, mas você não está se sentindo mal com aquilo. Coisas leves assim, mas forte não.* (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)

Para alguns, atestando a flexibilidade das fronteiras raciais brasileiras, Patrícia Maria poderia ser classificada como branca, por ter o tom de pele claro e cabelos lisos, dois marcadores importantes para a classificação racial no Brasil — conforme Nogueira (1955) e Gomes (2002). O relato de Patrícia Maria nos remete ao conceito de racismo cordial que, segundo Vala e Lima (2001), estabeleceu-se no Brasil em decorrência do mito da democracia racial e da ideologia do *branqueamento*, caracterizado por uma polidez superficial que reveste as atitudes e comportamentos discriminatórios. Na pretensa democracia racial brasileira, dizer "você é negra" torna-se um tabu, para brancos e negros. Em função disso, criaram-se eufemismos, como "moreno", evitando-se o desconforto diante do emprego da palavra tabu — negra ou negro —, cujo poder de causar embaraços é, por si só, atestado cabal de um racismo renitente e hipocritamente envergonhado de si mesmo. "Moreno" é um termo adotado na década de 1930, a partir da obra de Gilberto Freyre, e utilizado por vários ideólogos brasileiros, como Darcy Ribeiro — cf. Munanga (2004). O relato de Patrícia Maria também indica o conflito interno que dificulta o reconhecimento do racismo subjacente à relação com o outro. Ela tenta, por exemplo, suavizar o racismo, descrevendo-o como não forte. Essa sua tentativa de suavizar o racismo sugere uma estratégia de defesa. Ademais, ela parece procurar

se distanciar da discriminação, contando uma situação de racismo vivida por outras pessoas. São “eles”, a família de amigos, que ela alega sofrer discriminação. Nisso, teríamos, então, mais uma estratégia de defesa do racismo:

> *A gente tem uma família de amigos que eles sempre alegam que sofrem discriminação sim e eu percebo assim no trato de outras pessoas com elas que existe sim. Existe uma separação. “Ah, não vou convidar tal pessoa”. “Não vou convidar para a festa porque...” Não fala abertamente, mas você percebe (...) As pessoas negras passam por vários processos assim. Até de não ser convidado para uma festa, porque... Já presenciei* sim. (*PATRÍCIA MARIA*, 08/03/2012)

Sabemos da dificuldade do negro em se constituir como sujeito, frente aos obstáculos impostos pelos *enquadres* que viemos descrevendo neste trabalho: reificação do negro, inferiorização, internalização da ideologia do *branqueamento* e desvalorização da identidade do negro. As pesquisas têm revelado os conflitos psíquicos decorrentes do processo de assumir a identidade negra no Brasil (CAVALLEIRO, 1998; GOMES, 2002; SOUZA, 2002; MUNANGA, 2009,2004; Essa dificuldade marca a vida dos negros, que reagem de diferentes maneiras, recorrendo a mecanismos variados para lidar com o sofrimento psíquico. Sem dúvida, são singulares as estratégias psíquicas dos quais se valem os indivíduos para lidar com o racismo. Patrícia Maria tenta suavizar o conflito racial.Virgínia, por sua vez, reage de forma mais incisiva, prontamente reconhecendo as vantagens materiais e simbólicas de ser branco em nossa sociedade:

> *E existem outras situações, por exemplo, eu fiz um curso na Prefeitura de São Paulo de mídias e aí eu tenho uma relação muito boa com essa coisa de tecnologia, por que eu gosto. E aí no fim do curso (...) era para ter entregue um trabalho só de vídeo, mas eu fiz três trabalhos. Tinha uma outra mulher, que era branca, e estava com problemas para fazer as atividades e ela não tinha nenhum trato com as tecnologias. A moça que estava ministrando o curso, em certo momento, falou assim: “Eu estou precisando de uma pessoa para trabalhar aqui comigo” e virou-se para ela que não tinha nenhuma experiência com tecnologia e ofereceu a vaga. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

Esse relato nos remete a estudos da década de 70, os quais constataram as desvantagens enfrentadas pelos negros na inserção e namobilidade no mercado de trabalho, guiado por uma lógica racial que favorece os indivíduos brancos (HASENBALG, 1979; VALE e SILVA, 2000; PEREIRA, 2001). Ainda, essas escolhas pelo fato de o racismo nãoser explicitado cria no sujeito discriminado o efeito traumático de um enigma psíquico (GONÇALVES FILHO, 2001), como se percebe no relato de Virgínia.

Como observamos nos relatos de Patrícia Maria e Virgínia, a assunção plena da negritude é um processo penoso, tanto para si, quanto perante os outros. Fanon (1984) afirma que assumir-se como negro, embora se constitua uma experiência libertadora, também pode ser uma experiência dolorosa, suscitando diferentes reações e estratégias por parte dos indivíduos negros, como vimos ilustrativamente nos relatos coletados. O *enquadre* pode ter uma função de inferiorização, mas também, ao não ser enfrentado, cria uma zona de conforto. Ao escalonar as atitudes racistas em "leves" e "fortes", Patrícia Maria reage de forma a amenizar a dor provocada pelos conflitos raciais. Já a reação de Virgínia é de dupla confirmação do conflito racial, reconhecendo-se e pondo-se a ser reconhecida como negra, percebendo os efeitos dos estereótipos historicamente associados à raça.

Apesar da presença das teorias raciais nos *enquadres* reservarem um lugar de superioridade para o branco, as nossas entrevistadas que se identificaram como brancas também vivenciaram experiências que permitiram a ruptura com os seus papeis historicamente construídos. Fazem referência às lembranças da infância que as marcaram e as sensibilizaram sobre o racismo, manifestando identificação e empatia pelo outro discriminado. É caso de Lilian, que viveu uma história de racismo aberto e violento na África do Sul, sob o jugo do *Apartheid*, ocasião em que seus pais e avós moraram na África do Sul. Ao mencionar as lembranças da infância, a sua expressão facial e o tom de voz deixavam entrever que aquelas experiências a marcaram de forma indelével. Quando criança, escutava do pai que ele costumava bater nos negros até fazê-los sangrar e, da mãe, que a avó não deixava negros entrarem em sua casa, porque tinha nojo.

> *Os meus pais moraram na África do Sul e os portugueses são racistas. Minha mãe contava como era a vida lá, que tinha a rua dos brancos e a rua dos negros. Que os negros não podiam pegar o mesmo ônibus que os brancos. Tinha uma moça que limpava a casa dela [da mãe] quando a minha avó não estava. A minha avó ajudava o meu avô no comércio que eles tinham e ela não deixava essa moça entrar dentro de casa para fazer algumas coisas. Minha mãe deixava a moça entrar para ajudar a limpar a casa sem a minha avó perceber e a moça levava o filho dela nas costas, amarrado com um pano, porque ela não tinha com quem deixar. No comércio do meu avô tinha as coisas para os negros e tinha as coisas para os brancos, as coisas para os negros eram as sujas, as ruins. Se o meu avô olhasse para a cara de um negro e não gostasse dele, ele batia. O meu pai também [batia], ele trabalhava lá no comércio e era esse tipo de tratamento que eles tinham com os negros. Fui criada em uma família católica e a gente tinha todos aqueles princípios de Deus e quando eu ouvia essas coisas eu ficava muito entristecida. O meu pai falava rindo que ele batia até arrancar sangue, até desfigurar e aquilo assim me deixava estarrecida, com aquela atitude. (LILIAN, 23/03/2012)*

Este relato de violência extremanão era incomum em famílias religiosas. Lembremos da conhecida interpretação racista do Velho Testamento sobre a maldição de Noé, que justifica a escravização dos africanos, os quais seriam os descendentes de Cam (HOFBAUER;2006 MUNANGA 2004). Ademais, a Igreja Católica, sabemos, legitimou o escravismo. No relato de Lilian, podemos também encontrar elementos que associem a manifestação do preconceito e da discriminação em sua família ao racismo simbólico (VALA E LIMA, 2004), isto é, a percepção dos brancos sobre os negros como ameaça simbólica à cultura dominante, e como violadores dos valores que mantém o *status quo* das relações inter-raciais. Em nossa pesquisa, foi possível identificar que há indivíduos brancos que conseguem romper com esta estrutura, ou seja, manifestar-se de forma crítica e alterar o *enquadre* que o coloca numa posição social de privilégios. É o que podemos observar no relato de uma de nossas entrevistadas.

> *Para o branco sempre se dá mais vantagem, sempre tem uma desculpa a mais e o negro já não tem tanta desculpa assim, é mais incisivo (...) Mas sim, a gente percebe às vezes alguns comentários de algumas posturas que está incutido uma visão bem racista por trás. (MARIA, 16/10/2012)*

O relato mostra que, alguns indivíduos do grupo, que se beneficiam da *branquitude*, tem clareza das vantagens e privilégios associados a sua cor de pele. Nossa entrevistada, Maria, relembra os conflitos presentes na infância, nos momentos de socialização, durante as brincadeiras: um período de "inocência", mas também de atitudes espontâneas, às vezes, cruéis — o que está bem indicado nas pesquisas desenvolvidas por Fazzi (2006) e Cavalleiro (1998). Consideremos o relato a seguir:

> *A gente percebia assim o afastamento das pessoas, mas não era uma atitude consciente. Você via assim: "Ah! Você vai brincar com eles? Então não vou brincar com você." Só iam brincar com a família do zelador quando o prédio estava vazio, sabe aquela coisa de temporada? Não tem ninguém no prédio, então eles servem de amigos. Quando começa a chegar todo mundo e eles não servem mais como amigos, não só pela condição negra, mas pela condição social, de ser o zelador. Isso é racismo, isso ele está fazendo por racismo, a gente sabia que isso estava errado, mas não tinha essa consciência do porque estava errado. (MARIA, 16/10/2012)*

Esta percepção é corroborada pela pesquisa realizada pelo IBGE (2011), *Características Étnico-raciais da População - um estudo das categorias de classificação de cor ou raça*. Tal estudo indicou que a maioria dos brasileiros, 71%, acredita que a raça exerce influência importante na vida das pessoas, sobretudo, em relação ao mercado de trabalho.

Maria, como educadora, desenvolveu um *blog* temático, *Curiosidades da África,* com o objetivo de compartilhar as experiências pedagógicas acerca das relações raciais. No blog, há um espaço para que as pessoas manifestem suas opiniões, as quais, antes de serem publicadas, como de costume, são ou não aprovadas pelo responsável pelo blog, no caso Maria. Ela nos falou sobre um desses comentários com certa indignação:

> Eu tenho que aprovar [o comentário] para ser publicado porque tem gente anônima que escreve cada barbaridade que você não acredita. Não são muitos, mas tem gente... O último eu fiquei chocada, tem um tema do blog que se chama *Curiosidades da África* e estava lá o comentário: "Ah! Você acha que a África é que é curiosa? É porque você não conhece a Europa, não conhece a Ásia..." e começou a falar um monte de curiosidades da Europa e da Ásia. Geralmente é anônimo, só que essa deixou o endereço do blog e eu entrei. Quando eu entrei no blog da pessoa eu fiquei chocada. Uma menina que aparentava uns 10 anos, negra. Eu estava esperando qualquer coisa, mas quando me deparei com isso vi que é uma coisa que não está sendo resolvida na escola, é uma coisa que não é resolvida na família. (MARIA, 16/10/2012)

No relato, podemos identificar vários elementos imbricados na problemática do racismo, até mesmo o mais liminar conhecimento da geografia escolar à sobrevalorização da Europa em oposição à ideia estereotipada da África. Além disso, o fato de a criança que fez o comentário no *blog* ser negra a corrobora os resultados das pesquisas sobre o racismo na infância, que indicam que as crianças, desde muito pequenas, internalizam o ideal de branquitude, em consequência, não se reconhecendo como negras (CAVALLEIRO, 1998, 2001; FAZZI, 2006; SILVA, I, 2009). Nossas entrevistadas também fizeram menção ao chamado "racismo às avessas", ideia que responsabiliza os negros, justamente as maiores vítimas do preconceito racial, pelo fomento do racismo. Essa ideia aparece no relato a seguir:

> *Muitas pessoas até dizem que há racismo no Brasil, mas que esse racismo é responsabilidade dele [o negro]. Está circunscrita ao grupo que recebe o racismo, que seria a população negra. Assim, "Olha, o racismo até existe, mas o negro e a negra seriam os principais transmissores desse racismo na sociedade" (...) É como se racismo tivesse aí, mas que as pessoas negassem o tempo inteiro, escondessem e o grupo negro, fosse aquele que por, às vezes, reivindicar ou colocar o dedo na ferida fosse o responsável por ele. Então, é meio esquizofrênico. (VÍRGINIA, 10/02/2012).*

De fato, como afirma nossa entrevistada, o comportamento em relação ao racismo é contraditório. Ao mesmo tempoem que se nega a sua existência, ele se expressa nas práticas cotidianas como instrumento de demarcação de lugares de poder. Como indicou Gomes (2002), o cabelo do negro em nossa sociedade manifesta o conflito racial atingindo negros e brancos em nosso país, tendo em vista a construção histórica do racismo no Brasil. Em

relação aos negros, foi destinado o lugar daquele que sofre a dominação política, econômica e cultural e, ao branco, o lugar dominante. Neste sentido, ser um negro com identidade afirmativa –isto é, que reivindica direitos de uso de seu corpo, cultura etc. – é expor o que a sociedade se esforça para negar: o racismo. As pesquisas clássicas de Fanon (1984), Souza(2002) e Nogueira (1955) identificaram os conflitos psíquicos presentes nos indivíduos negros, decorrentes da internalização do ideal de *branquitude*. Maria destacou, ainda, oracismo "camuflado", cujo ocultamento foi alicerçado na ideologia da democracia racial, no Brasil.

> *Eu acho, acho que o Brasil é bem racista, é meio camuflado com essa história "somos todos irmãos", mas eu acho que é bem camuflado, no fundo, as pessoas são racistas. A gente vê, mesmo no âmbito escolar a gente vê colegas, algumas posturas, alguns comentários, o próprio comércio, a vida do dia-a-dia mostra bem isso, que a gente gosta de camuflar esse racismo, mas ele existe sim, eu acho. Eu acho não, eu tenho certeza. (MARIA, 16/10/2012).*

Para pensar as características do racismo brasileiro, algumas entrevistadas lançaram mão da comparação entre Brasil e os Estados Unidos. Afirmaram considerar que um dos problemas no enfrentamento do racismo brasileiro é que ele se manifesta de forma velada, dificultando a reação.

> *Ele não é uma coisa revelada, como é nos Estados Unidos. Existe toda aquela separação que a pessoa é negra ou é branca. [No Brasil] Não tem isso, que eu percebo, mas é uma coisa muito velada, muito silenciosa (...) E não é questão de família, é em questão de aparência, da cor da pele. Se a criança é negra e ela tem a cor da pele bem preta, bem escura, ela já é considerada diferente de uma criança que você vê os traços negros, sabe que a família dela é negra e ela tem a pele um pouco mais clara. Então, a criança, ela se acha branca (...) Ou acha que falar que a criança é negra é considerado um xingamento. "Ah, eu não sou negro, eu sou moreno". (LILIAN, 23/03/2012).*

> *Eu acho que o Brasil tem alguns entraves de povo, de nação, por conta desse conflito, somos uma nação negra praticamente, mas não assumimos que somos uma nação negra. Então, nós temos ainda conflitos internos que a gente sofre porque não está bem resolvido isso (...) Não conheço o problema nos Estados Unidos, mas eu sei que lá as coisas são muito claras, eles assumem o racismo, o negro assume o seu papel de decidir lutar, de fazer valer a sua palavra, quer dizer, existe uma coisa que é aberta e eles tentam resolver. Não sei se é isso porque a gente vê de fora, só que a gente não vê isso no Brasil, no Brasil as coisas são camufladas. "Aqui tudo é oba, oba, todo mundo é irmão", não é bem assim (...) Então, ficam as coisas camufladas, o oprimido continua sendo oprimido e as coisas... "Ah! não, aqui não existe isso". Existe sim. (MARIA, 16/10/2012)*

Patrícia Maria revela outro aspecto singular do racismo brasileiro:

> *Por exemplo, eu acho os americanos têm um racismo declarado. Mas o presidente deles é negro, a cantora deles mais famosa é negra, os caras de cinema são negros, os maiores esportistas deles são negros. Então, eles são declaradamente racistas, mas a oportunidade existe. No Brasil, a nossa cantora mais famosa não é negra, o nosso cantor mais famoso não é um negro, os nossos jogadores de futebol, sim. Então: Até que ponto o racismo velado te dá chances? Os americanos são declaradamente, eles têm um preconceito deles, mas o cara chegou, as cantoras chegam, a música deles é negra. Então, no Brasil não. A gente teoricamente aceita melhor as coisas, mas a gente não tem essas oportunidades. Então o velado é pior, porque vai te deixar quieto (...) É um pensamento conflituoso... Por exemplo, eu não acho que o brasileiro é um povo briguento, não briga por questões importantes. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012).*

Patrícia Maria destaca o racismo declarado dos Estados Unidos, oposição ao brasileiro, velado. Consideramos fundamental ser o racismo declarado, para seu enfrentamento, embora insuficiente para assegurar a igualdade de distribuição de oportunidades sociais, mesmo nos Estados Unidos. De qualquer modo, pensamos que o racismo é um problema que afeta os países de maneira singular. Assim, divergimos da ideia de que há um racismo "melhor" ou mais brando.

Lilian assinala o fato de o racismo orientar as relações sociais, influenciando na constituição das subjetividades dos brasileiros. Aos indivíduos de ascendência africana, caberia um lugar social marcado pela desvalorização, associado ao legado do escravismo, conforme visto nos *enquadres* que abordamos em nosso primeiro capítulo. Desconsiderar nossasatitudespermeadasporpreconceitos leva à reprodução do racismo.

> *A gente tem uma diretora negra na escola. Muitas vezes os pais vêm procurar a diretora e não olha para ela, não a enxerga como diretora, porque já criou na nossa mente aquela ideia de que as pessoas que tem cargos melhores, as pessoas que são melhores posicionadas são brancas. É uma coisa assim que foi construída na nossa cultura. E que está na gente, na nossa visão, na televisão. Então eu vejo isso no Brasil, Esse racismo que é silencioso. Está por baixo das nossas atitudes. Muitas vezes a gente tem essa atitude, porque a gente não reflete sobre ela e a gente acaba reproduzindo, porque é uma coisa até cultural. (LILIAN, 23/03/2012)*

Em suas considerações, Lilian se refere também a ideia do preconceito como algo profundo, submerso na esfera inconsciente dos sujeitos, o que bem expressa a força da ideologia na constituição das subjetividades, amalgamando-se na visão de mundo dos sujeitos.

Ao compararem o modo como o racismo se manifesta no Brasil e nos Estados Unidos, nossas entrevistadas apontam para especificidades importantes presentes nesses dois países. Os estudos de Nogueira (1955) contribuem para melhor entendermos esses relatos. Neles, é possível identificar características atribuídas por Nogueira à sociedade brasileira, isto é, a

existência de um racismo é fenotípico, no qual as características físicas são os principais marcadores raciais. No Brasil, o racismo é complexo e sofisticado, manifestando-se de diversas formas, muitas vezes, sutis. Esse é um dos motivos que contribui para a reafirmação do mito da democracia racial. Ao não ser reconhecido abertamente, o racismo dilui-se na sociedade, dando a falsa impressão de vivemos uma "harmonia racial".

Em outras palavras, o racismo brasileiro pode ser verificado em atitudes cordiais, nas entrelinhas do discurso ou até em atitudes mais diretas, na interação face a face, como apresentado nos relatos de nossas entrevistadas. Obviamente, a criação de mecanismos legais, leis e instrumentos que criminalizam as injúrias raciais — a Constituição Federal de 1988 estabeleceu como crime inafiançável a discriminação baseada na raça —, impõe um comportamento mais voltado ao politicamente correto. O que, contudo, não inibe integralmente a manifestação do racismo, já que ele toma formas cada vez mais sofisticadas.

As experiências com o racismo, vividas por brancos ou negros, deixam marcas profundas no psiquismo dos indivíduos. Entretanto, as experiências com o racismo de nossas entrevistadas indicam que, apesar da influência dos *enquadres*, que inferiorizaram os afrodescendentes, existe a possibilidade de ruptura.

4.5. Manifestações Racistas na Escola e Práticas de Enfrentamento

Elaboramos essa categoria por considerarmos a escola um importante espaço importante de socialização das crianças e de formação da identidade (CAVALHEIRO, 1998; FAZZI, 2006). Desse modo, a escola tem um papel fundamental na desconstrução dos estereótipos e do preconceito. Todavia, estudos, como o da FIPE (2009), mostram que o preconceito e a discriminação racial no âmbito escolar alcançaram altos índices. Nessa subseção, então, discutiremos as manifestações do racismo na escola presentes nos relatos de nossas entrevistadas, bem como as práticas elaboradas pelas professoras para o seu enfrentamento.

Conforme pesquisas (FAZZI 2006; CAVALLEIRO, 1998; SILVA,I, 2009), os espaços escolares revelam o drama racial vivido pelas crianças negras brasileiras, fato corroborado pelos relatos de nossas entrevistadas. Porém, elas aproveitaram essas experiências para tematizar em sala de aula os conflitos advindos do racismo. O relato a seguir, indica a vigência do preconceito racial no ambiente escolar:

> *Muitas vezes eu já presenciei no espaço da escola, crianças negras serem ofendidas na sua condição de criança negra, então é uma situação muito dolorosa (...) É muito doloroso porque você tem um vínculo, às vezes, com a pessoa que está sendo preconceituosa e aí você tem que ter um trato para falar, mas você tem que pensar que ali é uma criança negra que está sendo formada por alguém que é preconceituoso. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

É significativo observar a dificuldade em intervir se há vínculos entre o professor e o agente da discriminação. Virgínia, no entanto, deixa claro considerar que a manifestação do professor é essencial diante de uma situação de discriminação racial, ou seja, o silêncio implica em prejuízo para a formação das crianças. O preconceito racial no ambiente escolar produz relações conflituosas e tensas — alcança questões não resolvidas nas crianças e nos professores —, como se pode perceber com o relato de Virgínia. Outras vezes, o silêncio se dá em virtude das relações marcadas por hierarquias e/ou proximidade entre os pares. Contudo, o relato da professora Virgínia mostra que um professor atento à questão racial consegue perceber essa dificuldade e procura construir estratégias para enfrentar a complexidade da questão, com vistas a assegurar o direito da criança negra à uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 1998; GOMES, 2002; MUNANGA, 2005). A situação descrita a seguir, ilustra como as relações entre alunos e professores também podem ser marcadas pelo acirramento do conflito racial.

> *Uma professora usou a palavra "neguinha" de forma pejorativa com uma aluna e a mãe comprou um celular, gravou e essa professora foi indiciada num processo administrativo, porque ela tratava as crianças com bastante grosseria e aí chegou a utilizar essa coisa... "Ah, sua neguinha. O que você acha que você é? Não fala assim comigo...". (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

A entrevistada ressalta de que modo a hierarquia de poder presente na relação professor-aluno pode ser usada para impor uma visão de hierarquia racial (SILVA, I., 2009; MUNANGA, 2005; GOMES, 2005). Se, por um lado, temos uma situação de reafirmação do racismo, por outro, também observamos uma tomada de consciência de direitos dos sujeitos envolvidos na discriminação racial, fruto de um processo longo de mudanças, alicerçadas na construção de instrumentos legais, por sua vez, resultante das reivindicações dos movimentos sociais negros (FERNANDES, 1965, 2008; SANTOS, G., 2005; SANTOS, I., 2005). Se alguns professores apresentam dificuldades em lidar com a questão racial, nossa entrevistada Virgínia diz que sua presença, como professora negra, já produzia um efeito positivo na constituição da subjetividade das crianças:

> *Algumas crianças negras de outras salas vêm me contar atitudes racistas de outras pessoas. Eles não têm nenhum vínculo comigo. Eles me veem na escola e com o passar do tempo eles... Eu não sei... eu acho que é o jeito de mover, é o jeito de falar, a forma de lidar. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

Uma das formas de enfrentar o racismo no ambiente escolar pode ser justamente a presença de professores negros, possibilitando o processo de identificação discutido em nosso capítulo inicial —, permitindo ao sujeito o estabelecimento de laços afetivos com um grupo, ou o reconhecimento em si de traços que percebe no outro ou, ainda, o reconhecimento no outros de traços que deseja para si (COSTA, 2012). A presença de professores negros no ambiente escolar pode proporcionar aos alunos negros o contato repetido com um modelo de identidade racial negra positiva, levando-os a repensar os estereótipos. Esse processo não é facultado diante da presença de professoras brancas, embora também elas possam empreender o questionamento do racismo, por meio de práticas pedagógicas criativas. Quanto à ideologia da *branquitude*, consideremos o relato a seguir:

> *Ano passado eu tive um aluno de uma outra professora que veio falar para mim que queria ser branco, com cinco anos de idade, ele já tinha noção do capital social, do que isso representava. Ele falava assim: "Meu pai não é negro não. Minha mãe é negra. Meu pai não" o pai dele é negro só que é mais claro que a mãe. Então, ele já usava isso como referencial... E o menino é muito escuro. Nesse dia eu chorei muito na escola. "Meu Deus do Céu, o que a gente está fazendo com essas crianças". (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

Observamos na fala do aluno a negação de sua negritude, o que nos parece ser o resultado da associação entre aquele que é inferior e determinadas características físicas. No caso em questão, a associação teria influenciado fortemente a constituição do psiquismo da criança, acarretando graves conflitos psíquicos ao sujeito negro que, inconscientemente, maltrata seu corpo, para se castigar ou para ser aceito socialmente (FANON, 1984; SOUZA, 2002). Para os indivíduos negros, a sua corporeidade negra, evidenciada nos seus traços fenotípicos, não lhes deixa esquecer as marcas de sua ancestralidade africana, historicamente relacionada ao passado escravista (FILHO, 2005; I.SILVA, 2009; GOMES. 2002). A internalização de ideias depreciativas ligadas ao fato de ser negro pode favorecer a manifestação de estratégias psíquicas defensivas, como a tentativa de aproximação do modelo de ser branco. Os conflitos psíquicos gerados por esse processo de internalização traz

sofrimento, dificultando o reconhecimento de si mesmo como negro. Ao fim, sua subjetividade é marcada pela desvalorização. Não raro, as crianças, desde tenra idade, orientam-se pelo ideal de *branquitude*, sedimentado pelos *enquadres* disseminados pela sociedade brasileira e reproduzidos no ambiente escolar. Para Bento (2002), a *branquitude* é uma apropriação simbólica que, por um lado, fortalece o autoconceito do grupo branco e, por outro, causa prejuízos à subjetividade das pessoas não brancas. Vejamos o relato a seguir:

> *Estava com as minhas crianças na fila para pegar o almoço e eu falei para ela [uma moça da limpeza que era negra]: "Olha, está vendo esse menino? Eu acho ele tão lindo, acho lindo quando o cabelo começa a crescer e fica aquelas bolinhas, aquelas ondinhas em cima da cabeça".[Ela disse]"Credo! Como é que você pode falar que isso é bonito?" Eu falei: "Me desculpe, se você não acha, eu acho. Eu acho que ele é bonito". (LILIAN, 23/03/2012)*

A situação descrita confirma as considerações de Gomes (2002), isto é, a ideia construída socialmente do *cabelo* crespo também interpretado como um marcador de inferioridade nas relações sociais. Nesse caso, a moça da limpeza expressava o ideal de beleza validado socialmente, negando a sua própria identidade. A criança negra não poderia ser considerada bonita pela moça da limpeza, pois, possivelmente, lhe evoque — ainda que inconscientemente — sua própria condição de negra. Nisso, a dificuldade de se reconhecer negro no outro que também é negro (FANON, 1984; SOUZA, 2002). No próximo relato, fica expressa a complexidade do racismo:

> *A gente tem secador de cabelo, chapinha e eles brincam muito com a chapinha. Então, estão sempre fazendo chapinha. Alisam o cabelo das bonecas. Os meninos alisam o cabelo do outro. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

O fato de Patrícia Maria que, conforme veremos adiante, foi a principal protagonista na mobilização das professoras contra o lápis "cor de pele" da Faber Castel e que, portanto, possui uma consciência critica acerca do racismo, não perceber a contradição de certas atividades lúdicas desenvolvidas por seus alunos — o alisamento do cabelo é uma negação da negritude — indica a complexidade do problema racial. De qualquer modo, geralmente, as manifestações de racismo mais percebidas são mesmo as, explícitas:

> *Mas a gente sempre teve casos [de racismo], principalmente aquelas palavras pejorativas, chamar de macaco, aquelas coisas (...) Às vezes o que era comum de se presenciar é esse tipo de comentário da condição aluno que não aprende, que é o aluno que sempre dá mais trabalho, essas reclamações que os professores fazem*

> *quando você vai olhar são sempre os alunos com as condições mais precárias, sempre pejorativo, quer dizer, tudo de ruim era sempre o favelado, o pobrezinho, o negro. (MARIA, 16/10/2012)*

O depoimento de Maria vai ao encontro dos resultados dos estudos de Fazzi (2006), que identificou o uso de termos pejorativos associados ao negro no ambiente escolar. A associação entre desempenho escolar, classe e cor da pele, também não é novidade. Lembremos do estudo de Dávila (2006), que menciona a utilização de testes para a classificação dos alunos, encaminhando os alunos pobres e, consequentemente, negros, para o ensino vocacional. A associação entre desempenho escolar, classe e cor da pelo parece então persistir ainda nos dias de hoje.

O relato de Maria faz referência, ainda, a uma outra associação automática, entre ser negro e ser pobre e favelado. Tal nexo revela e oculta o preconceito racial — ao fazer recair o preconceito contra o pobre — referendando as teorias que dizem que o preconceito no Brasil é de classe e não de raça. Outras pesquisas contrariam essas teses, mostrando que, mesmo na situação de pobreza, ser branco é uma vantagem (HASENBALG, 1979; VALE e SILVA, 2005). Assim, se para o negro reconhecer-se como tal pode levar ao sofrimento psíquico e às desvantagens sociais e simbólicas, para o branco, a *branquitude* representa vantagens psíquicas, sociais e simbólicas. Na pesquisa realizada por Schuman (2012), alguns de seus entrevistados relataram situações nas quais foram privilegiados por serem brancos, reconhecendo que o fato de pertencerem a um determinado grupo racial foi um fator importante para as suas conquistas profissionais.

Não obstante os relatos registrarem expressões do racismo, vê-se nos depoimentos de nossas entrevistadas diversas experiências com a discriminação, sobre as quais houve uma apropriação crítica, materializada em ações de enfrentamento do racismo. No caso de Virgínia, o enfrentamento foi possível ao associar sua experiência de vida com a história de seus alunos.

> *(...) essa foi a minha motivação, de perceber que aquelas crianças eram todas vinculadas a outros lugares que não aquele, mas que estavam ali e que elas não precisavam ser dali [periferia] a vida inteira. Mas era uma coisa que eu estava falando para mim mesma, entendeu? Que apesar de me colocarem naquele lugar de empregada doméstica, eu sabia que eu poderia ser muito mais do que empregada doméstica. E de que eu poderia sim estar na USP, por exemplo. Eu tinha que trabalhar isso em mim... Eu estava trabalhando isso em mim e estava trabalhando nas crianças, estava empoderando as crianças. (VÍRGINA, 10/02/2012)*

Ao pensar suas práticas junto a seus alunos, Virgínia acaba por reconhecer-se na história de seus alunos. Ao mesmo tempo, muda o seu olhar sobre os alunos, ao dissociá-los da desvalorização ligada a sua condição social. O ato de reconhecer-se no outro que sofre com o racismo apresentou-se, de modo recorrente, nos relatos das entrevistadas, nos fazendo considerá-lo elemento fundamental na construção de práticas de enfrentamento do racismo. O reconhecer-se no outro é também estabelecer elos afetivos com aquele que sofre. Essa atitude primeira, a de identificação com a dor do outro, pode promover a ressignificação da experiência dolorosa provocada pelo racismo, permitindo assim a saída da condição de vítima.

> *E todas essas conexões comigo mesma, me fizeram ver que o que era mais valioso dentro dessa instituição, eram as relações afetivas. Que só a partir delas, amadurecidas, fortalecidas e bem vividas é que a gente podia passar para o conteúdo do livro. Então esse era o foco do trabalho (...) Eu tinha aquele debate na sala de aula, do cotidiano e de eles perguntarem assim: "Professora, mas os donos de escravos eram brancos, como é que eles sentiram sendo donos de gente?" e a gente batia papo sobre isso. (VIRGÍNIA, 10/02/2012)*

Virgínia defende que construir estratégias outras, que não as tradicionais (como o uso de material didático), podem ser um caminho favorável para a discussão do racismo com crianças. No depoimento a seguir, a entrevistada Lilian vale-se dos seguintes recursos:

> *Eu sempre gosto de trabalhar isso com eles (...) E a menina falava para mim que não era negra. A mãe dela era negra, o pai dela era negro, só que a pele dela era clara e ela dizia que não era negra, de jeito nenhum. Só que, conforme a gente foi trabalhando, foi vendo as revistas, a gente fazia bonequinhas negras e fui mostrando... A gente trabalhou a música da Sandra de Sá e conforme o tempo foi passando, ela chegou para a mãe dela e falou: "Mãe, sabia que eu sou negra e eu sou linda". E a mãe dela veio aqui na escola e me falou. Ela até quis gravar o depoimento. Ela ficou muito feliz quando ouviu a filha dela falar isso (...) nós estávamos construindo uma figura humana, então pedi para uma criança deitar no chão, na cartolina e eu fiz o contorno do corpinho dela (...) colocaram os olhos, cabelo, tudo. Aí, na hora de pintar a pele. Eu fiz a tinta marrom, para eles pintarem e foi proposital. Aí eles falaram: "Mas professora o que é isso? Que cor feia é essa que a senhora fez?" "Você vai pintar com essa cor?" "Essa cor é muito feia". Eu falei: "Mas é a cor de todos vocês, olha aqui" "Não professora! Para ficar bonito, a senhora tem que escolher a cor de pele",[eu disse] Então, vai lá no armário e pega a cor de pele, porque eu não sei o que é cor de pele. Então, eles foram no armário e pegaram um rosinha claro, salmão e me trouxeram: "A senhora tem que pintar com esse", aí eu falei: Tá, vocês falaram que isso é cor de pele. Isso, para mim, é rosa. Põe na sua pele para ver se é a cor da sua pele. Aí eles colocaram e viram que não era, então eu falei: Põe na minha, é porque eu também... eu queimadinha de sol também... aí eu falei: Acha alguém na sala que tem essa cor", aí eles não acharam... Eu falei: Isso não é cor de pele, isso é salmão, rosa claro. Cor de pele é essa aqui que a gente está fazendo aqui. Olha a cor de vocês (...). (LILIAN, 23/03/2012)*

A professora Lilian, de maneira muito perspicaz, consegue problematizar o racismo a partir de uma situação aparentemente corriqueira: pintar uma figura humana. Sua estratégia foi provocar as crianças, de tal modo que colocassem em questão o conhecimento que tinham sobre "a cor da pele" da figura humana. Um fato que poderia passar despercebido, foi tomado como uma situação potencial para trabalhar a ideia de que há um padrão humano, isto é, um modelo de humano que possui uma única cor de pele, não por acaso, uma única cor que não é "rosa" e não é "marrom". Estas experiências, realizadas por nossas entrevistadas, apontam estratégias utilizadas para reagir à ideologia dominante do branqueamento. A situação do "lápis cor de pele" é emblemática e aparece também no relato da entrevista Patrícia Maria:

> *Sempre me perguntava: Mas por que cor de pele? Eu sempre questionei isso com eles. "Gente, existem várias cores de pele". E um dia, conversando na sala de professores, eu falei para as minhas colegas se elas já tinham visto que vinha escrito cor de pele (...) Eu achava que era uma coisa coloquial, de cultura, de falar que tal cor é assim. Aí eu peguei uma caixa de lápis de cor da Faber Castell e olhei: "Gente, a Faber Castell escreve isso, como é que pode?" Falei: "Gente, mas isso é tão errado, vamos mandar uma carta". Aí, sentamos e elaboramos a carta (...) um grupo grande* [professores] *escreveu o nome porque também não concordava e aí mandamos. Achei até que a Faber não iria responder, mas um dia eu estava sentada na sala dos professores e vieram com uma caixinha dos Correios: "Olha, chegou para vocês". Quando eu abri era a resposta da Faber Castell, mandaram uma carta assinada e tudo, disseram que fizeram uma pesquisa de marketing e que realmente havia essa falha que eles iriam rever o nome para o rosa claro. A partir daquele ano, a Faber Castell não utilizaria mais esse termo para aquela cor. (PATRÍCIA, MARIA, 08/03/2012)*

O reconhecimento de práticas que propagam o racismo e a possibilidade de agir e argumentar contra elas são fundamentais para promover mudanças sociais, como percebemos no relato de Patrícia Maria, ao identificar que o material escolar (o lápis "cor de pele") propagava a ideologia racista. Ao confirmar a origem da questão que lhe incomodava, *"Sempre me perguntava: Mas por que cor de pele? Eu sempre questionei isso com eles"*, ela tornou-se propulsora de uma ação de enfrentamento do racismo, cujos efeitos se fizeram sentir para além do âmbito escolar, repercutindo na sociedade como um todo. Outra estratégia adotada por uma das entrevistadas foi a desconstrução da imagem da África veiculada pela mídia:

> *Vamos procurar tudo o que é de melhor que a gente vai achar na África, porque o que há de pior está na mídia. O que foi ruim, a escravidão está em qualquer livro escolar, não preciso falar isso, já está incutido, todo mundo já sabe. Eu quero falar da África e o que ela tem de beleza (...) Então quando a gente começou a ter essa consciência, vamos desconstruir, o que todo mundo já sabe não interessa e o que ninguém sabe e nem a gente sabe [interessa], e aí foi um pouquinho de um, um pouquinho de outro, [daí] a gente foi construindo essa África bela paras crianças, mostrando as coisas grandiosas. [para que as crianças pudessem dizer] "eu quero ser africano", "eu tenho orgulho de falar que meu povo veio de e lá". Vou ter*

> *orgulho de falar de um povo que foi sempre oprimido, apanhou? Quem quer? Ninguém quer ser não é verdade? E foi assim que a escola conseguiu vir trazendo esse assunto dentro da escola mesmo. (MARIA, 16/10/2012)*

Essa foi uma estratégia que mobilizou várias pessoas na escola, potencializando a construção de outra ideia de África, de africanos e de afro-brasileiros. O enfrentamento do racismo também pode ser abordado por meio da desconstrução dos estereótipos, a apresentação do conhecimento sobre a África, berço da humanidade (Moore, 2010). O conhecimento sobre o continente africano, além de desvelar os preconceitos, possibilita uma valorização da história do povo negro na formação da identidade dos brasileiros. Essa estratégia educativa indica que uma leitura não enviesada pode contribuir para que as criançasnegras desenvolvam uma autoimagem positiva de si, a partir do conhecimento de outra história sobre sua descendência. Conforme vimos nas pesquisas de Cavalleiro (1998) e Silva, I. (2005), o *silenciamento* dos professores frente às manifestações do preconceito e dadiscriminação racial no ambiente escolar, reforça o racismo vigente, estimula o aumento dos conflitos intraclasses e a evasão dos educandos (ROSEMBERG, 1987, 1990,1999). Na contramão do *silenciamento*, nossas entrevistadas elaboraram práticas de enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, não obstante a complexidade do fenômeno.

Os relatos apresentados nessa categoria apontam elementos importantes para entender o funcionamento do racismo no ambiente escolar. Eles oferecem contribuições para a atualização dos estudos clássicos sobre a temática racial na escola. Além disso, indicam os desdobramentos resultantes dos diversos *enquadres* estudados, dos quais emergem ideologias como a do *branqueamento*, cujos efeitos pudemos observar nos depoimentos das entrevistadas. Nesses depoimentos encontramos também estratégias pedagógicas criativas de combate ao racismo no ambiente da escola, sobretudo, quando essas práticas têm lugar nas etapas iniciais da educação, confirmando as constatações da pesquisa de Souza e Croso (2007).

4.6. Percepção sobre a Lei 10.639/03

Nesta categoria procurou-se entender a importância da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro, para as entrevistas. Interessava-nos saber o quão abrangente era o conhecimento das entrevistas sobre a lei e em que medida a lei havia influenciado suas práticas pedagógicas

premiadas. Todas as entrevistadas tinham conhecimento da Lei. E algumas delas já desenvolviam ações de enfrentamento do racismo mesmo antes da promulgação da Lei.

A Lei 10.639/03, resultado da reivindicação dos movimentos sociais negros, é um significativo instrumento no combate à discriminação racial. Por meio do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira é possível promover a desconstrução dos estereótipos acerca do continente Africano e a valorização de sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Consideremos as considerações da professora Virgínia:

> *A Lei, na verdade, ela é um reflexo de uma luta muito anterior (...) E aí a gente consegue em 2003 emplacar uma legislação específica para a educação. A Lei obriga a repensar o seu papel enquanto educadora, o seu papel enquanto cidadão, eu não sei se eu gosto dessa palavra, enquanto ser humano. Porque quando ela fala assim: "Você, obrigatoriamente, tem que aprender a cultura afro-brasileira e africana", abre o seu olhar (...) Você começa a ler e descobrir coisas que ninguém nunca te disse, outra perspectiva de sociedade, de mundo, de relação humana e é isso. Isso entra em conflito com tudo aquilo que você aprendeu numa sociedade, que assimilou uma cultura que não era dela, uma cultura europeia, aí eu acho que pira a cabeça. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

Entretanto, a efetividade da Lei não é tarefa exclusiva da escola, uma vez que o enfrentamento do racismo requer o envolvimento de toda a nossa sociedade. Supõe-se que, todavia, a sua existência pode favorecer o encorajamento dos indivíduos no enfrentamento do racismo.

Ao valorizar o conhecimento da cultura dos povos africanos, reiteradamente silenciada na história, contempla-se a possibilidade da construção de uma educação antirracista — para usar a expressão de Cavalleiro (1998). Nesse sentido é não fazer com a história da África o que se fez com a história do Haiti. Os relatos a seguir destacam a importância da lei na problematização do lugar que se tentou atribuir ao negro na história:

> *(...) a Lei tem que ser cumprida. Então, eu como sou cidadã brasileira posso matricular minha filha em uma escola e olha vocês não estão cumprindo a Lei, eu vou acionar o Ministério Público. Quer dizer, a gente poder fazer isso hoje, é um ganho concreto. Mas como eu disse, não é completa, como nada já vem pronto (...) A gente precisa continuar, somando esforços para que isso não morra, não seja uma letra morta. Por exemplo, outro reflexo é essa coisa do censo 2010, você tem aí um número maior de pessoas se declarando pardas, pretas, indígenas, e menos pessoas se declarando brancas.. De algum modo a Lei colaborou nessa discussão. (VÍRGINIA,10/02/2012)*

> *Porque na verdade eu acho que o obstáculo maior é a ignorância de não conhecer nada do que diz respeito à população africana no mundo e à população afro-brasileira. Em 2003 as pessoas continuavam achando que a África era um país, a África é um continente. Tem gente que ainda hoje, se você for perguntar, acha que*

> *por exemplo, na África só tem tribo (...) Então, eu acho que o racismo e a ignorância são os principais impeditivos. (VÍRGINIA, 10/02/2012)*

O depoimento de Virginia reforça a ideia de que o silêncio na história sobre o papel da cultura africana e afro-brasileira na construção da sociedade brasileira foi importante na manutenção da ideologia elaborada desde os tempos da colônia. Nesse horizonte, a Lei 10.639/03 é pioneira, auxiliando na promoção do rompimento da dinâmica instituída pelos *enquadres* anteriores à Constituição Federal de 1988. Aqui, vale analisar também o depoimento de Lilian:

> *Eu acho que foi muito importante mesmo, porque você ia para a escola... Você estuda o quê? Estuda história da Grécia, história da Europa, vê um pouco dos Estados Unidos, como se a gente só viesse dali, só tivesse gente de lá, como se só eles fossem importantes. E o que a gente acaba pensando da África? A gente cria na nossa mente o que a televisão joga para nós, que são aquelas pessoas magras, miseráveis, morrendo, pobres ou então aquela selva cheia de animal Isso que fica na sua cabeça, que você vai incorporando na sua vida. Eu acho que quando ela trouxe essa questão de se estudar a história da África, de se levantar essas questões na sala de aula, fez com que o Brasil buscasse enxergar que não foi só feito de europeus, que ele tem a parte indígena, que ele tem a parte africana, que foi igualmente importante para a construção do nosso país; e se a gente não priorizar isso, na nossa educação, a gente não vai conseguir mudar esse racismo, a gente não vai conseguir mudar essa desvalorização que as pessoas sentem, que eu sinto nas crianças, que elas não se enxergam, não conseguem se ver e, quando elas se veem, não gostam de se ver como elas são, como elas realmente são, nas suas misturas. (LILIAN, 23/03/2012)*

Lilian menciona também a contribuição dos indígenas na formação do povo brasileiro.

No Brasil, lidamos também com a ideia recorrente de que a história da África só interessaria às escolas que tenham alunos negros, como as públicas. O conhecimento da história da África e o combate ao racismo, portanto, não diria respeito a todos os cidadãos brasileiros. Esse conjunto de ideia prejudica sobremaneira a ampla implementação da Lei nas escolas. É o que observamos nos depoimentos a seguir:

> *Chegamos há dez anos [da criação da lei] e ainda é bem precário. Você sabe que não é todo mundo que trabalha isso. A escola da minha filha é uma escola particular, mas nem se menciona isso, embora a apostila que eu tenho acompanhado traz bastante assunto (...) já começou a inserir no próprio contexto das apostilas em sociologia, em história, em geografia trazendo temas do continente africano pra trazer debates. Mas a gente vê que morre ali na apostila. (MARIA, 16/10/2012)*

> *Eu acho que a Lei foi colocada, mas eu não vejo um movimento, um trabalho mesmo em cima dela, porque é difícil você lidar com as questões, eu percebo que existem ainda algumas resistências. As pessoas, elas gostam muito de fazer as coisas que lhe dão segurança. As coisas sempre iguais. É difícil a pessoa mudar, querer pesquisar, ir atrás. (LILIAN, 23/03/2012)*

> *A gente geralmente usa essa expressão: "Lei no Brasil não funciona" (...) Por outro lado, será que a Lei não vai ajudar a mudar a concepção das pessoas? Mas a legislação, no Brasil, de um modo geral, não sei se vou me expressar corretamente — não é bem trabalhada. (PATRÍCIA MARIA, 08/03/2012)*

Apesar de compartilharmos do desejo das entrevistadas de que os efeitos positivos da lei se concretizem rapidamente, não podemos ignorar que mudanças em um imaginário social, construído ao longo de séculos de dominação, demanda tempo e medidas em diversas instâncias. A promulgação de uma lei, por si, não é suficiente para transformar um cenário social. Por isso, outras ações e investimentos estão em curso, e constam do Plano de Diretrizes para as Relações Raciais. No que tange à efetividade da lei, Gomes (2012), ao investigar práticas pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais, considera que durabilidade de uma prática está vinculada aos seguintes aspectos inerentes: gestão escolar, equipe docente e formação continuada de professores na temática etnicorracial. Em relação à gestão escolar e ao envolvimento da equipe docente, nossa pesquisa constatou que, em duas das escolas nas quais houve práticas premiadas, essas práticas não foram institucionalizadas. Nas duas outras escolas, justamente nas quais se verificou um forte engajamento da direção e coordenação, as práticas premiadas foram institucionalizadas e constam do projeto pedagógico da escola. Vale dizer que, em uma das escolas premiadas, em duas edições do Prêmio, não foi possível a realização da pesquisa, pois as práticas haviam sido abandonadas, em razão da saída da diretora e da coordenadora que patrocinaram a iniciativa. Constatamos também a heterogeneidade em relação à adoção das práticas.

Em que pese as dificuldades para efetivação da lei no âmbito escolar, os relatos de nossas entrevistadas reafirmam a importância da escola na desconstrução da ideologia do *branqueamento*, por exemplo, por meio do conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira.

> *Eu acho que a escola tem esse papel, usando essa Lei, estudando esse outro lado da História do Brasil. É uma forma de a gente se valorizar, mostrar para a criança olha: "A África não é só pobreza" "O negro não é ruim" Para a criança resgatar que ela tem valor, que ela é bonita. É que a nossa história é bonita. E que tem muita coisa boa que as pessoas não procuram saber, que fica muito camuflado. (LILIAN, 23/03/2012)*

> *A Lei obriga a repensar o seu papel enquanto educadora, o seu papel enquanto cidadã, eu não sei se eu gosto dessa palavra, enquanto ser humano. Porque quando ela fala assim: "Você, obrigatoriamente, tem que aprender a cultura afro-brasileira e africana", abre o seu olhar. (VIRGÍNIA, 10/02/2012)*

> *Vai fazer com que as pessoas entendam, compreendam seu passado, suas origens. A questão do racismo em si é complicada, uma coisa que não é uma lei que vai fazer mudar, isso vai depender do trabalho que uma sociedade faça e é árduo. Acho que o primeiro passo foi dado e será uma coisa de longo prazo.* (*MARIA,, 16/10/2012)*

> *Quando veio a Lei, quando veio essas questões, fez a gente refletir, será que a gente está fazendo as coisas certas? Vamos nos perguntar, nossas atitudes do dia a dia, elas estão perpetuando essa separação ou elas estão fazendo com que as crianças se enxerguem, se reconheçam, se familiarizem, se gostem. (LILIAN, 23/03/2012)*

O relato de Maria nos remete a um registro mais profundo acerca da carga ideológica que subjaz no processo em curso da efetivação da lei, conforme segue:

> *É necessário que essa lei exista para que se comece a pensar de uma forma diferente, a refletir, a desconstruir essa questão que a gente vive da ideologia branca, da ideologia europeia e outra, somos afrodescendentes, eu não tenho descendência direta, mas eu sou afrodescendente porque essa cultura faz parte da minha vida, esse povo faz parte do nosso convívio, então somos afrodescendentes e as pessoas não pensam assim. Como é que eu sou uma coisa e desvalorizo essa coisa? (MARIA, 16/10/2012)*

> *De uma certa forma, o que a gente está discutindo na escola vai além da nacionalidade, Uma escola que mostra que é escravo, que apanhou, que foi acorrentado, que levou mais de trezentos anos de escravidão e aí chega uma princesa bonita com uma caneta dourada e assina uma lei, quer dizer, você está trabalhando alguma coisa? Não, você está reforçando o que é a opressão "Coitadinho', você está livre porque o branco quis que você ficasse livre porque se ele não quisesse você ainda era escravo" essas mensagens que vão passando entre linhas são perigosas, por isso que o trabalho com a África ele tem que ser mais debatido no âmbito educacional entre os educadores, o que trabalhar, como trabalhar e não chegar e simplesmente "vai trabalhar a África", mas o que trabalhar? Eu acho que isso ainda está muito vago para todo mundo. (Maria, 16/10/2012)*

Maria estava a se referir à história ensinada na escola, aos livros didáticos, à formação dos professores e, em alguma medida, também que à historiografia vigente. Neles, o papel do negro na formação do povo brasileiro é desconsiderado, como também é omitido o seu protagonismo na luta pelo fim do sistema escravista. Por essa perspectiva, não houve uma conquista, mas sim uma concessão. Na história da formação de nossa sociedade, construiu-se, no imaginário social, a ideia de que vivemos numa sociedade harmônica, escamoteando os conflitos raciais sob o mito da democracia racial, camuflando a existência de uma cultura eurocêntrica, cujo padrão de humanidade é o branco europeu (GUIMARAES, 2003; MUNANGA, 2004, 2005,2009). A ignorância, o desconhecimento da história da África e dos afro-brasileiros, impede enfrentamento do racismo, estimulando o silêncio e a retroalimentando do preconceito e a discriminação racial. No que concerne às ações que assegurem a efetividade da lei, uma da entrevistadas propõe que:

> *Se coloca uma lei, diz que tem que trabalhar, mas não fala o quê e como. Eu acho que primeiro tem que regulamentar desde já nas faculdades, os próximos profissionais terem alguma disciplina dentro da faculdade que vá abordar o tema didaticamente, o que você vai fazer com esse tema, como você vai trabalhar. Não basta saber que tem que falar de África, mas o que você vai falar, como você vai falar, esse é o primeiro ponto. Agora, existem pessoas já formadas e que tem que trabalhar, vai ter que fazer alguma reciclagem, vai ter algumas situações de reflexões na escola, alguns cursos. (MARIA, 16/10/2012)*

> *Nesses dez anos o que ele [estado] teria que ter feito? Ele teria que ter feito essas reciclagens, teria que ter feito alguma ação que mostrasse para o professor o que ele tem que fazer e não foi feito nada. Quem fez alguma coisa é porque correu atrás e se virou sozinho. (MARIA, 16/10/2012)*

Concordamos com a ênfase na formação dos professores, explicitada no conjunto de medidas propostas por Maria. Contudo, os relatos de gestores escolares, coletados por Gomes (2012), sobre a questão da formação de professores, mostram-na como dificuldade não resolvida:

> Os (as) professores(as), em sua maioria, que estão em atividade não tiveram em sua formação acadêmica os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira (SP) (...) Falta de um apoio mais efetivo por parte do MEC/SECADI/SEPPIR, Fundação Palmares, MINC, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e demais órgãos, que, normalmente, não definem ações pactuadas com as secretaria de educação para capacitar profissionais, produzir materiais pedagógicos, etc. Deixando essa responsabilidade às universidades públicas, que no caso do Amapá são totalmente ineficazes para nos dar este tipo de apoio. (GOMES, 2012, p. 65-66)

Não obstante as dificuldades, é importante registrar que a promulgação da Lei 10.639/2003 pode representar a construção de um novo *metaenquadre*, os quais consistem em modelos, regras e normas sociais, jurídicas, políticas, culturais, religiosas que, além de fundamentar os *enquadres* das organizações, são essenciais para a elaboração dos *enquadres* das famílias, dos casais e do próprio sujeito. Com a promulgação da Lei, é possível admitir uma espécie de ruptura na ideologia vigente. Ao se reconhecer a contribuição dos povos africanos na cultura brasileira, uma reivindicação histórica que também denuncia o racismo presente nas relações sociais e raciais na sociedade, rompe-se com o paradigma hegemônico. É nesse sentido que a referida Lei visa garantir o respeito à diversidade dos saberes e conhecimentos dos diferentes povos, como é o caso dos africanos, na formação da nossa sociedade. Mais do que isto, ela pode representar o passo inicial para a desconstrução de uma ideologia laboriosamente engendrada por quase quatro séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa buscando investigar as possibilidades de enfrentamento do racismo no contexto escolar. Assim, concebendo os professores como agentes fundamentais no processo de enfrentamento do racismo, mas também como indivíduos formados em uma sociedade marcada por uma discriminação oculta, singularmente escamoteada pelo mito da democracia racial, delimitamos nossa investigação em torno de um grupo determinado: as professoras premiadas na 4ª edição do prêmio Educar para a Igualdade Racial, oferecido pelo CEERT, na Cidade de São Paulo. Na verdade, nosso objetivo de pesquisa foi o compreender de que modo as práticas pedagógicas por ela promovidas, e premiadas pelo CEERT, poderiam contribuir para a problematização e o enfrentamento da questão racial na escola.

Tendo em vista nosso objeto de estudo, formulamos então as seguintes questões de pesquisa: o que estas professoras têm feito frente às manifestações racistas em sala de aula? O que podemos aprender com essas experiências?

Há mais de duas décadas, o CEERT contribui na promoção de ações para a igualdade etnicorracial nas áreas do trabalho, saúde e, especialmente, educação. Antes mesmo da criação da lei 10.639/03, o CEERT já realizava cursos de formação de professores e participava da produção de materiais didático e paradidático sobre a temática etnicorracial, pressionando as esferas governamentais para a criação de políticas educacionais em prol da equidade racial. A instituição tem apresentado relevante trabalho voltado à educação infantil. A 4ª edição do *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* privilegiou os ensinos infantil e fundamental I. O CEERT considera esses níveis de ensino fases cruciais na formação da subjetividade das crianças, requerendo um especial investimento na formação de professores e gestores quanto às relações raciais. Ademais, o CEERT já realizou vários seminários, em nível nacional, com debates sobre a importância da discussão das questões das relações raciais neste segmento educacional.

Assim, consideramos que as práticas pedagógicas premiadas pelo CEERT poderiam indicar algumas das possibilidades de enfrentamento do racismo na escola, como também alguns dos elementos constituintes das questões envolvidas nesse enfrentamento.

Para melhor compreender as especificidades de nosso objeto de pesquisa, procuramos entender as contradições em que estão imersos os indivíduos formados numa sociedade marcada por uma determinada ambiguidade, a que resulta da coexistência entre o mito da

democracia racial e a necessidade de uma legislação que combata o racismo por meio de uma intervenção curricular. Para tanto, valemo-nos das contribuições de diversos autores, das áreas da história, da sociologia, da educação e, em especial, da psicanálise.

Para analisarmos os dados obtidos em nossa pesquisa de campo, isto é, o conteúdo dos relatos das professoras entrevistadas sobre as práticas pedagógicas, lançamos mão do conceito de *enquadre,* proposto por Bleger (1988). O conceito de *enquadre* diz respeito a uma espécie de organizador psíquico essencial na formação da subjetividade dos indivíduos. Nesse horizonte teórico, foi importante também o estudo do conceito de *metaenquadre,* ou seja, *enquadres* legais mais amplos que contribuem para a organização do psiquismo. Costa (2012, p. 24) os define como "os modelos, as regras e normas sociais, jurídicas, políticas, culturais, religiosas, entre outras, que regem a todos e dão o alicerce para o estabelecimento dos *enquadre*s dos indivíduos, das famílias e das organizações". Aqui, em nossa pesquisa, trabalhamos com quatro *enquadres*: o escravismo, a abolição, a República e a Constituição Federal de 1988. Entendemos que os três primeiros períodos históricos foram caracterizados pela prevalência de uma ideologia racista, que estabeleceu uma hierarquia racial, da qual os africanos e seus descendentes ocupavam a base. Essa ideologia, vale notar, não se limitou ao plano objetivo, mas repercutiu na constituição das subjetividades dos envolvidos. No entanto, o processo de estabelecimento dessa hierarquia racial não se deu sem resistências. O negro, como sujeito histórico, por meio de suas lutas cotidianas ou organizadas em movimentos sociais, conseguiu promover rupturas de *enquadre*, passando de objeto a sujeito de sua história.

Na educação, as pesquisas sobre as relações raciais nos remetem ao *silenciamento* dos professores frente às manifestações da discriminação racial vivenciadas no âmbito da escola. Esse *silenciamento* resulta da retroalimentação do preconceito e da discriminação racial, como também produz conflitos psíquicos no processo de constituição da subjetividade de educandos e educadores, que repercutem ao longo de suas vidas. Importante observar que tal comportamento contribui para reforçar a ideologia vigente, perpetuando e naturalizando um lugar delimitado pelo *enquadre* para negros e brancos na hierarquia racial. Em nossa pesquisa, analisamos depoimentos que bem ilustram esse processo de *silenciamento*. Lembremos, por exemplo, do relato da professora Virgínia, ao se referir ao não envolvimento de suas colegas professoras na realização das práticas pedagógicas. O ato de silenciar-se diante do racismo é uma decorrência direta da ideologia do mito da democracia racial, que propala a falácia de

que, no Brasil, brancos e negros vivem harmonicamente. Ao nos silenciarmos frente às manifestações do preconceito, nega-se a sua existência, reforçando, portanto, a ideologia da cordialidade brasileira. Como os profissionais da educação são também fruto de uma sociedade estruturada por um viés racista não explicitado, têm dificuldade em tomar posições claras de combate às manifestações de discriminação em seu cotidiano profissional.

Em nossa análise, utilizamos ainda, como apoio teórico, o conceito de *branquitude,* a apropriação simbólica que, por um lado, fortalece a autoestima do grupo branco e, por outro, causa prejuízos à subjetividade das pessoas não brancas. Essa apropriação simbólica legitima a supremacia econômica, política e social do grupo denominado branco. Ao longo da nossa investigação, os efeitos da ideologia da *branquitude* puderam ser observamos nos dados auferidos por nossa pesquisa de campo, corroborando, uma vez mais, as considerações que encontramos na bibliografia consultada (PIZA,2003 ; BENTO,2002).

A ideologia do branqueamento também se apresenta nas relações entre os educandos. Mas as nossas entrevistadas, por meio de suas práticas pedagógicas, estimularam as crianças a se confrontarem com sua corporeidade. Esse estímulo pode levar o aluno a se reconhecer em sua materialidade. As crianças com as quais as professoras desenvolveram as práticas premiadas estavam no estágio da educação infantil ou do ensino fundamental I. Os primeiros anos da vida escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Logo, é importante que, na escola, as práticas educativas que enfrentam o racismo, os estereótipos e os preconceitos ocorram o quanto antes, de forma que as crianças constituam ideais positivos acerca da negritude.

As pesquisas com crianças mostraram como o processo de socialização é importante na vida escolar. Esse processo é permeado por relações conflituosas, nas quais as crianças manifestam os seus estereótipos mais cruéis, associando a criança negra à coisa, ao animal, ao inferior e a criança branca à beleza, à superioridade (NOGUEIRA, 1955; CAVALLEIRO, 1998; FAZZI, 2006, SILVA,I). Nessa fase da formação, as crianças internalizam uma visão inadequada do outro, por meio de brincadeiras, provérbios, ditos populares, piadas, elogios e sátiras. O professor atento pode intervir, utilizando as manifestações do racismo como oportunidade para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos. Nossas entrevistadas mostraram possuir um entendimento crítico sobre o racismo presente nas relações entre as

crianças e, intencionalmente, elaboraram práticas educativas na contramão do silenciamento, contribuindo com a mudança de enquadre que trata o negro como inferior.

É fato, os desafios são grandes. A desconstrução da ideologia racista é uma tarefa que atravessará muitas gerações. Por isso, não há que adiá-la, mas sim que explorar as oportunidades que nos permitem o combate do racismo, como as ações educativas. Desse modo, a nosso ver, as práticas de nossas entrevistadas podem ser tomadas por iniciativas exemplares na busca da superação do racismo, na medida em que possibilitaram a sua problematização para todos os envolvidos no processo educativo. De fato, apostamos no efeito transformador da educação. Consideramos que a consciência é construída historicamente, ou seja, que a visão de si e de mundo que cada homem possui é elaborada por meio das circunstâncias concretas de sua vida cotidiana (MARX e ENGELS, 2006). Logo, a realização de uma prática pedagógica com vistas a compreender a importância da cultura africana e afro-brasileira, possibilitará que todos os envolvidos no processo educativo, inclusive os próprios docentes, repensem suas visões de mundo.

Assim, entendemos a promulgação da Lei 10.639/03, que modificou a LDB 9394/96, como a ruptura do processo de hierarquização racial, constituindo-se como uma ação que reconhece a existência do racismo e inaugura a possibilidade de superação das ideologias racistas. Obviamente, a existência da lei, por si mesma, não assegura mudanças efetivas na extinção do preconceito e discriminação racial. Para tanto, dada a complexidade do fenômeno, faz-se necessário o compromisso de toda a sociedade. No Brasil, o racismo é expresso, por exemplo, por meio de atitudes aparentemente cordiais, nas entrelinhas do discurso, como vimos descrito nos relatos de nossas entrevistadas. A criação de leis e instrumentos que criminalizam as injúrias raciais impõe um comportamento politicamente correto, o que, no entanto, não inibe integralmente a manifestação do preconceito, já que ele toma formas cada vez mais sofisticadas. Nesse sentido, o reconhecimento da Constituição Federal de 1988 como um *enquadre* justifica-se pelo fato dela reconhecer, expressamente, a existência do racismo e de rechaçá-lo, qualificando-o como crime inafiançável.

Particularmente no contexto escolar, identificamos a demanda pela formação consistente dos atores escolares a respeito dos conteúdos que valorizam a cultura africana e afro-brasileira, a importância do envolvimento da gestão escolar, a necessidade de mudança nos materiais didáticos e a focalização no tema pelas instâncias dos sistemas educacionais, especificamente no que tange a uma cobrança forte no cumprimento dos conteúdos

curriculares previstos na legislação pertinente. Consideramos que a intervenção no currículo escolar proposta pela legislação inaugura um relevante *metaenquadre*, que, a longo prazo, objetiva problematizar as ideologias racialistas secularmente erigidas.

Nossa pesquisa também pôs em evidência a iniciativa dessas das professoras. Elas romperam o silêncio predominante na nossa sociedade e no âmbito escolar sobre a questão racial. Das quatro entrevistadas, duas se autodeclaram brancas, assinalando o fato de que o enfrentamento do racismo não é uma tarefa apenas da parcela oprimida ou discriminada da sociedade.

Identificamos, ainda, em nosso trabalho, o efeito positivo causado pela presença de professores negros na escola, que, a nosso ver, estimula nos alunos um processo positivo de identificação com a pessoa negra, no caso, o professor(a). Esse processo de identificação é entendido como aquele que permite ao sujeito o estabelecimento de laços afetivos com um grupo, ou de reconhecer em si traços que percebe no outro, ou reconhecer no outros traços que deseja para si (COSTA, 2012). Logo, a presença de professores negros na escola pode favorecer a identificação dos alunos negros com um modelo positivo, afastando os estereótipos.

Vale destacar que nossas entrevistadas compartilhavam uma mesma condição social, a pobreza, assim como um mesmo critério pragmático na opção pela carreira do magistério. Virgínia e Maria desejavam cursar medicina. Porém, a formação em Medicina se fazia irrealizável. Para Maria, porque experimentou os efeitos da discriminação em relação à classe; para Virginia, porque viveu os efeitos da discriminação racial e de classe.

Para a elaboração das práticas pedagógicas antirracistas premiadas, para as professoras entrevistadas foi fundamental o fato de perceberem a existência do racismo e de o considerarem um grave problema social e moral. As experiências com o preconceito e a discriminação racial, vividas por brancos ou por negros, são intensas e marcam profundamente o psiquismo de todos os indivíduos. Os relatos de nossas entrevistadas sobre suas experiências com o racismo revelaram que, apesar da influência dos enquadres, é possível rompê-lo. Todavia, cabe assinalar que, mesmo entre pessoas que possuem uma consciência crítica acerca do racismo, o fenômeno envolve questões subjetivas que dificultam o seu enfrentamento. Sua complexidade pode ser percebida em algumas situações descritas nos relatos de uma de nossas entrevistadas, Patrícia Maria. Se, por um lado, no episódio do

lápis “cor de pele”, ela conseguiu mobilizar a equipe de professoras numa ação junto à empresa Faber Castels, por outro lado, não notava as manifestações de repúdio à negritude subjacente em algumas atividades realizadas por seus alunos, no episódio em que alguns alunos alisavam os cabelos crespos de bonecos. A brincadeira, que reforça o ideal de branqueamento introjetado pelas crianças, não foi percebida pela professora como negativa, mesmo ao ser ressignificado pela pesquisadora.

Mas, para além do reconhecimento do racismo, é possível que nossas entrevistadas tenham se apropriado criticamente do fenômeno, ou seja, as experiências com o racismo pelas quais passaram, possivelmente, ensejaram uma ressignificação do racismo, inspirando-as nas formulações das práticas pedagógicas premiadas. Salientamos que as professoras premiadas já desenvolviam práticas de enfrentamento ao racismo antes de saberem da existência do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Um dos objetivos do prêmio é a valorização das práticas já existentes de educação antirracista. Nossas entrevistadas enfatizaram que a participação no prêmio visava justamente o reconhecimento do trabalho que desenvolviam em sala de aula.

Três das entrevistadas, Lilian, Patrícia Maria e Maria, mencionaram que foram incentivadas a se inscreverem no prêmio pela diretora e pela coordenadora pedagógica de suas escolas. O fato evidencia a importância do envolvimento da equipe gestora na cruzada contra a discriminação racial. Nas escolas em que Maria e Lilian desenvolveram suas práticas premiadas foi possível observar um enraizamento de práticas pedagógicas antirracistas, provavelmente em função do comprometimento das gestoras com o combate ao racismo. Quando de nossa pesquisa de campo, a diretora e a coordenadora pedagógica que acompanharam as práticas premiada na Escola Bibliotecária Maria Luíza haviam se aposentado há mais de um ano. Contudo, elas mantinham contatos com a nova coordenadora pedagógica, procurando contribuir para a preservação do trabalho. Certamente, esse foi um dos motivos para a premiação da escola na categoria “Gestão Escolar”. O que vimos na Escola Bibliotecária Maria Luíza vai ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa coordenada por Gomes (2012), segundo a qual o compromisso dos gestores escolares no desenvolvimento de práticas pedagógicas que implementam a lei é essencial para a institucionalização de práticas de enfrentamento do racismo na escolas.

Quanto ao conteúdo das práticas premiadas, a prática empreendida por Virgínia, “Brasiláfrica”, que concorreu na categoria Professor, assim como as três outras práticas vencedoras, as quais concorreram na categoria Gestão Escolar, “Projeto África”, “Projeto Nossa África”, “Um Pouco de nós, Um pouco de África”, enfatizaram a necessidade da desconstrução dos estereótipos acerca da África, apresentando uma visão do continente africano alicerçada na valorização de sua cultura e de suas contribuições à formação da nossa sociedade. Ao centralizarem suas práticas na valorização do conhecimento do continente africano, nossas entrevistadas possibilitaram aos educandos, e a todos os envolvidos no processo educativo, a formação de um novo olhar para a África, despido de preconceitos, influenciando positivamente na formação da subjetividade dos educandos. Dito de outro modo, no imaginário social, o africano, ou seu descendente, é visto como coisa, ser inferior, cidadão de segunda classe. E a África é entendida como um continente exótico, selvagem etc. A desconstrução dos estereótipos desfaz esse ideário. É a força do metaenquadre operando na valorização da África — berço da humanidade.

Além das estratégias da valorização do estudo do continente Africano em sala de aula, outras atividades foram desenvolvidas para o enfrentamento do racismo e do preconceito. Uma delas, a prática realizada por Patrícia, foi a confecção de um boneco africano; as crianças o levavam para suas casas no final de semana. O recurso lúdico, além de adequado ao ensino infantil, estimulou a discussão sobre a questão racial nas famílias — tema, geralmente, também silenciado nos lares da sociedade brasileira.

A pesquisa de Cavalheiro (1998) indicou que, na escola e na família, o tema racial é silenciado. No caso do estudo de Cavalleiro, esse silenciamento reforçara o preconceito de seus sujeitos entrevistados. Assim, ao envolverem as famílias nessas atividades pedagógicas, as nossas entrevistadas estavam também desenvolvendo uma significativa parceria no combate ao racismo. Em seus depoimentos, elas destacaram justamente o envolvimento das famílias nessas atividades, o que indica a possibilidade de romper o tabu acerca das relações raciais. As ações educativas, então, também fazem falar os pais negros, oprimidos por séculos de discriminação e por uma estrutura de dominação cujo critério distintivo de valor é a cor da pele.

A escola, nesse sentido, pode fazer suturas na ferida aberta pelo racismo, enfrentando-o, por meio do questionamento de um currículo eurocêntrico, abrindo espaço para a

valorização da cultura de África e afro-brasileira e implementando uma formação consistente para seus atores escolares.

Sabemos que o combate ao racismo não é tarefa fácil, sobretudo, porque envolve elementos complexos, como a sua própria negação, por meio da afirmação de que vivemos numa sociedade harmoniosa, incitando nos indivíduos uma certa esquizofrenia. Afinal, como combater ou enfrentar um mal que não existe? Contudo, a existência da Lei vem por fim a essa esquizofrenia e colocar o dedo na ferida — há um grave problema e a escola tem um papel central no seu enfrentamento. Nesse horizonte, políticas públicas complementares a Lei 10.639/03 seriam favoráveis, como a existência de momentos em que os professores pudessem conversar entre eles, com a mediação de um profissional atendo às questões raciais, para que pudessem trocar experiências e conhecimentos sobre o tema.

A mudança de enquadre do negro inferior para o negro como sujeito histórico requer que, além da criação de leis, ações em várias esferas, como a formação continuada dos professores já em exercício, cursos de formação de professores, ações de acompanhamento pelas instâncias educacionais e pelos gestores no interior das escolas. Mudança de enquadre exige, portanto, trabalho psíquico e ações concretas de toda a sociedade.

A pesquisa mostrou a centralidade da questão racial na construção da subjetividade dos brasileiros e a relevância do papel da escola nesse processo. Finalmente, vale ressaltar que há diversas pesquisas sobre a temática racial no contexto da educação. Mas há ainda poucos estudos que contemplam as relações entre o racismo na escola e a constituição da subjetividade dos sujeitos. Entender o fenômeno do racismo no contexto escolar também pelo viés psicológico é, portanto, importante para sua superação.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALBERTI, V.; PEREIRA A.A. **Histórias do Movimento negro no Brasil**, Depoimentos do CPDOC, Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC, FGV, 2007.

ALENCASTRO, L. F. **O Aprendizado da Escravidão.** Revista Economia e Sociedade, Unicamp, 1ª ed., 1992.

ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes** – formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALEXIM, J. C**.** Os Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Combate à Discriminação: uma análise geral. In: CAPELLIN, P. (Coord.). **A experiência dos núcleos de promoção da igualdade de oportunidades e combate à discriminação no emprego e na ocupação**.Brasília: OIT, 2005.

ANTUNES, R. Mesa Redonda – Mercado Informal, Empregabilidade e Cooperativismo: as transformações no Mundo Contemporâneo. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 1999, 2 (1), 55-72.

ARAÚJO, M. L. P. **A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937).**Dissertação (2008) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada para a Diversidade e Cidadania, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BERGER, P.L, LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade.**2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.**Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e Poder nas Organizações empresariais e no poder público.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002,169p.

_____**. Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica.São Paulo:1992, 131p.

BLEGER, J.**Temas de Psicologia: entrevistas e grupos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Simbiose e Ambiguidade**. Rio de Janeiro:Francisco Alves,1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução á teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino**.**Petrópolis: Vozes, 2008.

BORGES, D. **Inchado, feio, preguiçoso e inerte:** A Degeneração no Pensamento Social Brasileiro, 1880-1940. Teoria e Pesquisa, São Carlos, n. 47, p. 43-70, jul/dez 2005.

BORGES P. J. B. A criança negra:identidade étnica e educação. In. **Cadernos de Pesquisa** (63- 41-45). São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1987.

BRASIL. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

_____. **Lei 10.639, de 19 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**.Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>.Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>Acesso em:03 de fevereiro de 2012.

CABECINHAS, R. **Preto e Branco: a naturalização da discriminação racial.** Porto: Campo das Letras, 2007.

CALADO, M. G. **Como uma faculdade voltada para a população negra favorece o enfrentamento da discriminação racial, o aumento da escolaridade e a inserção no mercado de trabalho desta população**. Dissertação de Mestrado em Psicologia,Universidade São Marcos. São Paulo: 2007.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão social brasileira. In: CARONE, I. e BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARRION, R. M. **Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado noTerceiro Setor.** In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v. 12, n. 2, 2000.

CAVALLEIRO, E.**Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de Mestrado,FEUSP.São Paulo: 1998, 230p.

_____. 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.

_____. **Racismo e Anti-racismo na educação:** repensando nossa escola**.**São Paulo: Summus, 2001.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade deSão Paulo. In: **BRASIL. Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC: SECAD, 2005, p.65-104.

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, I. C. (org). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis,n. 6, Núcleo de estudos negros. 1999.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo:Editora Contexto, 2012.

CEERT. **1ª Prêmio Educar para a Igualdade Racial:**Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo: CEERT, edição 2001-2002.

_____. 2ª Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo: CEERT, edição 2004-2005.

_____. 3ª Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo, CEERT, edição 2006-2007.

_____. 4ª Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo, CEERT, edição 2007-2008. São Paulo: 2010.

_____. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial.** JÚNIOR, H. S.; BENTO,M. A.S.; SILVA, M. R. São Paulo: 2010

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Cultura e Democracia:** O discurso competente e outras falas. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHALHOUB, S. **Trabalho Lar e Botequim:** O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**.**Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. **Visões de Liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão da Corte**.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHIAVENATO, J. **O Negro no Brasil:** da senzala à Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORREA, M. **As Ilusões da Liberdade:** a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, J. F. Prefácio. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

COSTA, E. S. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012, 275p.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ, A. C. J. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. Dissertação de Mestrado da Universidade de São Carlos. São Carlos: 2010.

CUNHA, M. I. **A natureza da 'raça'**. Sociedade e cultura 2. Cadernos do Noroeste 13, 191-203. Braga: Universidade do Minho,2000.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.).**Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2009.

D'ADESKY, J.*P**luralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismo no Brasil*.Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DÁVILA, J.**Diploma de Brancura: política social e racial no Bra*sil – 1917-1945***. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAS, L.R. **No fio do horizonte: educadora da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, v. 1/2, 2007.

DIEESE, Estudo e Pesquisas. **Os negros nos mercados de trabalho metropolitanos**. – Ano 3 – nº. 26 – novembro de 2006. 50 anos DIEESE .

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, 12(23), 100 -122. (2007)

FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de Gestão**. CEATS – FEA/USP, 23p. 1999

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 1980.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2006.

FAZZI, R, C. **O drama racial de crianças brasileiras.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

FERNANDES, R. C. **Privado porém Público: o terceiro setor na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume – Dumaré, 1994.

FERNANDES, F.**A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: EDUSP, Vol. I e II.1965.

FERNANDES, M. I. A. (2003) **O Trabalho Psíquico da Intersubjetividade. Psicologia** USP, 14 (3) 47-55.

_____.FERNANDES, M.I.A (2005)**Negatividade e Vínculo: A mestiçagem como ideologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

FERREIRA, A.B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, R. F. **Afro-descentes: Identidade em Construção.** Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. Uma História de Lutas e Vitórias: A Construção da Identidade de um Afrodescendente brasileiro. São Paulo. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1999.

FIGUEIRA, V. M. **Preconceito racial na escola**. Rio de Janeiro. Revista EstudosAfro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 18, p.63-72, mai.1990.

FILHO, R. J. T. **Negritude e sofrimento psíquico.**Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005

FRAGA, P. C. P. (2002) As Ongs e o Espaço Público no Brasil: **tempo presença,** Rio de Janeiro, p. 26-33

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREYRE, G. **Casa grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarca**l. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

FREUD, S. (1976a). **Sobre o Narcisismo. Uma introdução**. In Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 14. pp. 89-119). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1976b). **A identificação.** In: Edição standardbrasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J.Salomão, trad., Vol. 18. pp. 133-139). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1921).

_____. (1976c) **A negativa** In Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J.Salomão, trad., Vol. 19. pp. 293-300). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1925).

_____. (1976d) A **dissecção da personalidade psíquica**. In Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 22. pp. 75-102). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1932).

FRIGOTO, G. 2010 – **Educação e a crise do capitalismo real** – Cortez Editora, 6ª Edição.

GIOVANETTI, M. R; S.W;C,P.D; G,M.C. **A Implantação do Quesito Cor/Raça nos Serviços de DST/Aids no Estado de São Paulo**. In:Saúde Soc. São Paulo, v. 16. N. 2, p. 163-170, 2007.

GOFFMAN, E. ***Estigma:*** **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. (Org). ***Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003***. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

_____. **Mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 1995.

_____.**Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASÍLIA. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília, SECAD/MEC, 2005, p.39-62.

_____.**Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In.: M. K. (Org.) *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?***Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

_____. *Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.* In:**Educação e Pesqu**isa, São Paulo, 2003. V. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun, 2003.

_____.Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In.C,E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001, p. 83-96.

_____.**Educação e Diversidade étnico-cultural**. In: RAMOS, Marise Nogueira (Coord.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa Diversidade na Universidade, 2003, p.68-76.

_____.**Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: P,M; H,R. (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Boll/ActionAid, 2009, p.39-74.

_____.; R,E. J. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.* **Educar em revista.** Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan-mar. 2013.

GONÇALVES, F.J.M.(2004)A invisibilidade Pública (Prefácio) In. F.B. Costa. **Homens Invisíveis relatos de uma humilhação social**(pp. 1-27) São Paulo: Globo

GONÇALVES, L.A.O.**O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Estudo acerca da discriminação racial me escolas públicas de primeiro grau. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.Belo Horizonte, 1995.

_____.**Reflexão sobre a particularidade cultural na educação**. Cadernos de Pesquisas. Fundação Getúlio Vargas, n 63, NV, 1987, p. 27-29.

GOHN, M.G.O novo associativismo e o terceiro setor. **Revista serviço social & sociedade**, nº 58, ano xix novembro de 1998, p. 09-23.

GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34 – Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

_____.**Como trabalhar com "raça" em sociologia**.*Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun. 2003.

HASENBALG, C.A.**Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p. 24-29, nov.1987.

HASENBALG, C.A. ; SILVA,V.**Estrutura Social, Mobilidade e Raça.** Rio de Janeiro, Vértice, 1988.

_____.**Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Rio de Janeiro. Revista Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, p.73-91, mai. 1990.

HELOANI, J.R; L.S. Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação.**Revista Produção.** V. 14, n. 3, São Paulo: set/dez, p. 79, 2004.

HENRIQUES, R.O **canto da desigualdade racial**. *In: Racismos Contemporâneos***.** Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania (Orgs.). Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003.

HILSDORF, M. L.S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 26ª ed.

HORKEIMER, M; A.T.W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix; Edusp, 1973.

_____. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1986.

JR, S.H Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

_____.**Anti-Racismo. Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais eMunicipais** 1ª 1998,- Editora Oliveira Mendes LTDA – São Paulo – SP

J. R. ***Censo de 1872, único a registrar população escrava,*** *disponível*. Portal O globo, Rio de Janeiro. Publicado em 12 de janeiro de 2013. <http://oglobo.globo.com/historia/censo-de-1872-unico-registrar-populacao-escrava-esta-disponivel-7275328#ixzz2fSP23H6c>. Acesso em 14 de janeiro de 2013.

JHONSON,A.G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JONES, M. **Racismo e preconceito**. trad. Dantes Moreira Leite. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Um singular plural. **A psicanálise á prova do grupo**. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia**– 3ª ed São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANDIM, L. **A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão impossível**. 1993. 239 f. Tese (Doutorado) - Antropologia Social, Museu Nacional e UFRJ, Rio De Janeiro, 1993.

LANE, S.T.M; G, W. Psicologia Social: **o homem em movimento**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

L.J;P,J. B. **Vocabulário de Psicanálise** 10ª ed. Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1988

LAPLANCHE, R.B. **Cultura – um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

LIMA, M.E.O;V,J. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo.**Estudos de psicologia (Natal), 9 (3), p. 401-411, 2004.

LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

MACHADO, M.H.P.T. (Org.). O Brasil no Olhar de William James: cartas, diárias e desenhos***, 1865-1866.*** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

_____. ***Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888.*** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. ***O plano e o pânico: movimentos sociais na década da abolição***. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editoria da UFRJ/ Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

VENTURA, R. **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MAIO, M.C;S,R.V. (Orgs.). **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2010.

MARX, K; E.F. **A ideologia alemã:Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Centauro, 2006.

MARQUESE, R. B. **Feitores do corpo, missionários da mente. Senhores letrados e o controle dos escravos nas Américas,** *1600-1860*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MATTOSO, J.**O Brasil Desempregado como foram destruídos mais de 3 milhões de empregados nos anos 90**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2ª reimpressão 2000

MEIRELLES, L.C **A Arte de Administrar Sonhos.**São Paulo, Editora Plêiade , 2009.

MEMMI, A.**O Racismo,** 1982 Gallimard.

MONTAÑO, C. **Novas Contribuições do Público e Privado no Contexto Capitalista atual: o papel politico ideológico do terceiro setor**. IN: A,T. P.(ORGS) Público e Privado na Educação : Novos Elementos para o Debate. São Paulo, Xamã, 2008 p.27-49

MINAYO, C.S - **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo /Rio de Janeiro Hucitec, 1993.

MOORE, C.**A África que incomoda.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, C.(org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil.** Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática. 1988 a.

_____. (2) **Rebeliões da Senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 4ª edição, 1988 b.

MOUREIRA, D. A. **O método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Editora Pioneira Thompson, 2002.

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

_____. Prefácio. Em: C, I. In*:* C, I. ; B,M,A.S. (orgs.). ***Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo,identidade** e etnia. In: B,A.A.P. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004 a.

_____. Apresentação. In.: M.K. (Org.) **Superando o racismo naescola**. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

_____. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo– histórias, línguas,culturas e civilizações.** São Paulo: Global Editora, 2009.

_____; G,N.L.**O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

NABUCO, J. **O Abolicionista.** São Paulo: Publifolha, 2000.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro.** Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

NASCIMENTO, E.L.**Reflexões sobre o movimento negro no Brasil**.In: H, L;G.,A. S.A, Tirando a Máscara sobre o racismo no Brasil*, 1938-1997*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____.**Cultura em Movimento – Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. 2008.

N, E. V. **A discriminação racial nos livros didáticos e infanto- juvenis**. In: Cadernos de pesquisa. Nº 63. Nov. 1987. 86-87.

NOGUEIRA, O. *Relações raciais no município de Itapetininga*. In.: B,R.; F,F. (orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

_____. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**.São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVERIA, F. ***Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, E.M. **Empreendedorismo Social : da teoria à prática, do sonho à realidade:ferramentas e estratégias.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora 2008.

PAIXÃO, M.; R, I.; M, F;C,L M.***Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008***. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, LAESER e Instituto de Economia da UFRJ, 2009.

_____.**Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**.** Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PAULA. M; H.R. (Orgs) **Caminhos Convergentes Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, 1ª Edição 2009 Fundação HenrichBollActionaid Brasil.

PARO, V.H. **Educação como Exercício do Poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PENNA, S.D.J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira**. História, Ciências e Saúde** – Manguinhos, v. 12, n. 1, p. 321-46, mai/ago 2005.

PEREIRA, A. M. **Por que estudar a história da África?** Rio de Janeiro: Ceap, 2006.

PINSK. J.**A escravidão no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001.

PIZA, E.; R,F. **Cor nos censos brasileiros**. In: CARONE, I. (org.). Psicologia Social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

PINTO, R.P. **A representação do negro em livros didáticos em leitura. In: cadernos de Pesquisa,** nº 63. Nov.1978. p. 88-92.

POCHANN, M.**O Trabalho Sob Fogo Cruzado.** Exclusão, desemprego precarização no final do século. São Paulo: Contexto , 3ª edição, 2002

POLIAKOV, L. **Mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre o emprego do uso da técnica do gravador no registro da informação viva**. Cadernos CERU nº 16, p. 107-116, 1981

REY, F.L G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia.** *Caminhos e Desafios*. São Paulo: Thompson, 2002.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil** –33ed , Petrópolis, RJ. – Editora Vozes: 2008

ROMERO, S. ***Contos Populares do Brasil*.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

_____. **Segregação espacial na escola paulista**. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, nº 19 p, 97-107, 1990.

SANTOMÉ, J.T.**A discriminação racista no sistema educativo**. In: Santomé, J.T. O currículum Oculto, Porto: Edittora, p167-178, 1995.

SANTOS, G. A. ***A* invenção do "ser negro": um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. EDUC: FAPESP: Pallas, 2002.

SAVIANI, D.**A nova lei da educação – LDB; trajetória limites e perspectivas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese de doutorado da Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2012.

SCHWARCZ, L.M; Q, R.S.(org). **Raça e diversidade.** São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, EDUSP, 1996 a.

_____. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em Paulo no final do século** XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça naintimidade**. In: S, L.M (org.). ***História da vida privada no Brasil*:** contrastes da intimidade contemporânea. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 173-243.

_____.**O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão nacional no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, I.A.A.**O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): O Caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo**. – Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – Prefeitura da Cidade de São Paulo- 2006 – SP

SILVA, D.M. **Ongs e as Escolas Públicas Básicas:** ***Os pontos de vista de "Educadores (a) sociais"*** Dissertação de Mestrado. Orientação: Elie Ghanem. São Paulo: FEUSP, 2010.

SILVA, I.B.**O racismo silencioso na escola pública** – Araraquara – SP:Junqueira&Marin: Uniara 2009

SILVA, A.C. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º Grau, nível I.** Projeto de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 63, p. 96-98, São Paulo 1987.

_____.Ideologia do Embranquecimento. In: LIMA, Ivan Costa; BRANDÃO, Jeruse (Org) **As ideias racistas, os negros e a educação.** Florianópolis, 1997

_____.**A desconstrução da discriminação no livro didático**. In.: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

SILVA, P.B.G. Pode a Educação Prevenir contra o Racismo e a Intolerância*?* In*:* Reunião Preparatória para a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001. São Paulo: **Anais das Reuniões Nacionais Preparatórias à Reunião Mundial**. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria de Direitos Humanos, 2001. p. 20-42.

SISS, A.**Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói : PENESB, 2003.

SKIDMORE, T. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, F. **Cadernos Cenpec** (2012) – São Paulo Volume 2 nº 1 pg- 183- 213

SILVA, E.F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In.: C.E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, A. L. S.;C, C. **Igualdade das relações étnicos-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, CEAFRO e CEERT, 2007.

SOUZA, J.B.A. **Las Casas, Alonso de Sandoval e a defesa da escravidãonegra.** In TOPOI, v. 7, n. 12, jan. - jun. 2006, pp. 25-59.

SOUZA, M. C. C. C. ***Escola e Memória***. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

_____. **Depressão em professores e violência escolar**. *Notandum* (USP), v. 11, p. 19-28, 2008.

_____. **Educação, memória e direito à história.** In: Jean Launand –VIII Seminário Internacional CEMOrOC: Filosofia e Educação ,São Paulo, Factash Editora, 2008 2002, pp.7-24.

_____. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas". Estilos de Clínica, ano 3 n. 5. 2º semestre de 1998.

SOUZA, M.M. Maternagem: Quando o bebê pede colo**.** 2ª edição. São Paulo: Terceira Margem. 2009. **Coleção Percepções da diferença**. Negros e brancos na escola. (Org). G.A.S.

STEPAN, N.L."**A Hora da Eugenia": raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TADEI, E. M. A Mestiçagem Enquanto um Dispositivo de Poder e a Constituição de Nossa Identidade Nacional. **Psicologia, ciência e profissão**, n. 22, p. 2-13, 2002.

TEIXEIRA, M.P. **Negros na Universidade: identidade e trajetória social de ascensão social do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. **As desigualdades raciais em dois tipos de família**. Cadernos cândido Mendes, Estudos Afro-Asiáticos nº 16, 2004.

THOMPSON, P.**A voz do passado: história Oral** – Rio de Janeiro, Paz e Terra 2002, 3ª Edição.

TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**.Vol. 1, Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

TROILLOUT, M.R.The Haitian Revolution as a Non-Event. In: **"Silencing the Past: Power and Production of History"**. Boston: Beacon Press, 1995. Tradução de E.Q; M.A.O."Uma História impensável - A Revolução Haitiana como não evento".

UNESCO. (org.) **Educação, um tesouro a descobrir**.Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

VALLE, S. N; H.C**. Tendências da Desigualdade Educacionalno Brasil.** Dados (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

VERGER, P.F. **Orixás. Deuses Iorubas na África e no mundo**. São Paulo, Corrupio Comércio Ltda,1981.

VELHO, G. **Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração**. Jorge Zahar Editores – Rio de Janeiro 1989.

WIERVIORKA, M. **O Racismo***: uma introdução*. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

WISSENBACH, M.C. **Da Escravidão à Liberdade: Dimensões de uma Privacidade Possível".** *In:* S, N. (Org.). História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque à era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Os pequenos do chafariz: escravos e forros na cidade & Arranjos da sobrevivência escrava.** In: Sonhos Africanos, vivências ladinas. Escravos e forros em São Paulo. 2ª ed. Huicitec, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista Semi Estruturada

Professor

1) Você acha que há racismo no Brasil? Em caso positivo, diga de que forma ele se apresenta.
2) Você acha que brancos e negros têm as mesmas oportunidades de trabalho, na escola e na sociedade? Os negros têm necessidade de uma atenção escolar especial?
3) Você conhece alguém que sofreu alguma discriminação em função da cor da pele?
4) O que significou, para você, sua participação no Prêmio?
5) O que você pensa sobre a Lei 10.639/03?
6) Quais as dificuldades que você percebe para a implementação desta Lei?
7) Quais as contribuições da Lei para a educação e particularmente para a sua escola?

Escola:

1) Você acha que há racismo na sua escola?
2) E na sua escola como é a convivência entre as crianças negras, brancas e amarelas? E entre os funcionários?
3) Você saberia dizer se no Projeto Político Pedagógico de sua escola há menção sobre a educação das relações étnico-raciais?
4) No decorrer de sua prática pedagógica nesta escola, você já presenciou alguma situação de discriminação com seus alunos ou colegas de trabalho? Poderia compartilhar esta experiência?
5) Como surgiu a iniciativa da participação da escola no Prêmio?
6) O que a sua escola está fazendo para atender a Lei 10.639/03?

Prêmio:

1) Quais as motivações para inscrever-se no Prêmio Educar para a Igualdade racial? O que o levou a participar?
2) Na sua graduação o tema da educação das relações étnico-racial foi abordado na grade curricular? Se sim, de que maneira?
3) Como foi o processo de elaboração da prática pedagógica premiada? Outras pessoas te apoiaram, houve resistência, como foi?
4) E a aplicação desta prática na escola como foi recebida pelos alunos? E seus pares?
5) Quais materiais ou recursos pedagógicos utilizados na execução desta prática? Como foram adquiridos?

Consequências do Prêmio:

1) Qual foi sua reação e da escola (professores, alunos) com a conquista do prêmio?
2) Quais os impactos do Prêmio na sua escola?
3) Após a premiação, sua escola teve acompanhamento da implementação da prática pedagógica?

ANEXOS