

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

MARCOS AUGUSTO WISTUBA BISINELLA DOS SANTOS

EU, NEGRO?
CONSTRUÇÃO DAS NEGRITUDES POSICIONADAS DENTRO
DO CONTEXTO ESCOLAR

Itatiba
2016

MARCOS AUGUSTO WISTUBA BISINELLA DOS SANTOS
RA 002201501081

EU, NEGRO?
CONSTRUÇÃO DAS NEGRITUDES POSICIONADAS DENTRO
DO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Orientador: Prof. Dr. Nilo Agostini

Itatiba
2016

37.015.4 Santos, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos.
S236e Eu, negro? Construção das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar/ Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos Santos. – Itatiba, 2016.
106 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Nilo Agostini.

1. Educação. 2. Racismo. 3. Identidade étnica.
I. Agostini, Nilo. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos Santos defendeu a dissertação "EU, NEGRO? CONSTRUÇÃO DAS NEGRITUDES POSICIONADAS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 09 de dezembro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Nilo Agostini
Orientador e Presidente



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora



Profa. Dra. Ana Carolina Kastein Barcellos
Examinadora

Para meus pais, Elzi e Marcos, por me ensinarem, acima de tudo, a beleza da retidão de caráter, a simplicidade da humildade e a proficiência do trabalho árduo.

Para minha irmã, Heloísa, que é uma parte de mim mesmo e que constitui muito do que sou e do que não sou, como um negativo de uma foto inexoravelmente colado ao meu retrato.

Para meu sobrinho, o Davi, meu “Curico”, por provar, a cada dia, a vocação do humano para o amor e para o encantamento com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Julgar que seria possível transmitir, através de palavras escritas, todo o agradecimento que compartilho com as pessoas que ajudaram a construir a trajetória que culmina com a elaboração desta dissertação é, no mínimo, um exercício de ingenuidade (ou de prepotência!). Por isso, me obrigo a limitar tais agradecimentos a alguns destes indivíduos que marcaram meu caminhar ao longo dos últimos dois anos, tendo a certeza que representarão todos aqueles que me cercaram durante este processo.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Nilo Agostini, orientador de meu projeto, que me acolheu com toda a amorosidade que lhe é característico, entendendo as especificidades de meu processo de produção textual, sem nunca deixar de acreditar na qualidade e no potencial de debates que minha pesquisa poderia revelar.

Agradeço também a todos os docentes e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, do campus de Itatiba, pelas contribuições incomensuráveis no desenvolvimento de meu trabalho acadêmico. As sugestões de leitura e os embates teóricos travados durante as disciplinas do mestrado foram determinantes para a evolução de minha pesquisa, assim como a postura extremamente solícita dos professores.

Às professoras membros da banca de defesa e de qualificação – professora Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, professora Dra. Ana Carolina Kastein Barcellos e a Doutoranda Claudia de Jesus Abreu – os mais sinceros agradecimentos, sobretudo pelas contribuições apontadas no processo de qualificação, que alimentaram um crescimento exponencial comparando o texto inicial apresentado à qualificação e a versão final entregue à banca.

A minha gratidão também aos entrevistados, pela confiança em reconstruírem, coletivamente, algumas de suas lembranças e histórias de vida, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro que tornou possível esta pesquisa.

Por fim, reverencio minha família, que tanto se fez presente neste processo, entendendo não só quando precisei do afago e do “aconchego”, mas também quando a reclusão e o distanciamento foram necessários. Aos meus pais, Elzi e Marcos, agradeço sobretudo pelo exemplo de vida: sempre prontos a encarar novos desafios e jornadas, em busca de “ser mais”. O agradecimento à minha irmã é pelo simples fato de ela existir: não sei ser eu sem ela! E ela ainda agrega o meu cunhado, Vinícius, figura importantíssima para o desvelamento de minha negritude. Ao fruto deste casal, meu sobrinho Davi, o agradecimento final: fagulha de vida e sopro de esperança na humanidade!

SOBRE SER MESTRE...

*Doce e pequenino;
Acaso ou destino;
Nasceu a ensinar!
Paciência, inocência,
Insônia e resiliência:
Se fez forte a sonhar.
Andou muito esse menino,
Desbravou o seu caminho!
Colher, suar e plantar...
Carregou os seus amores,
Seus pesares e dores.
Guiou o caminhar!
Na arte de quebrar a corrente,
De doar-se, ser semente,
Aprende ao ensinar.
Renegando "A VERDADE"
De futuro e ancestralidade:
Tambor a batucar!
Doce e gigante.
Hoje é luz a cada instante,
Brilhando em todo lugar!*

Heloísa Helena Wsituba dos Santos

AMORAS

*“Veja só, veja só, veja só, veja só:
mas como o pensar infantil fascina!
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá -
a gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla,
mesmo que a íris traga a luz mais cristalina.
Entre amoras e a pequenina eu digo:
as pretinhas são o melhor que há!
Doces, as minhas favoritas brilham no pomar.
E eu noto logo se alegrar os olhos da menina!
Luther King vendo cairia em pranto;
Zumbi diria que nada foi em vão;
e até Malcolm X contaria a alguém
que a doçura das frutinhas sabor acalanto
fez a criança sozinha alcançar a conclusão:
Papai, que bom, porque eu sou pretinha também!*

Emicida, Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa..., 2015.

Santos, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos. (2016) *Eu, Negro? Construção das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar como se dá a autopercepção étnica e o processo de identificação étnico-racial, em especial relacionados as negritudes¹ entre ex-alunos de uma escola do ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica e uma pesquisa empírica visando esboçar alguns dos mecanismos presentes nas relações entre os sujeitos e a negritude que podem exercer influência na autopercepção étnica dos indivíduos do estudo e de delimitarem o “processo de identificação” (HALL, 2006). Através das técnicas de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) e de observação participante (MINAYO, 1999), alunos egressos (que concluíram o curso) de uma escola do ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP foram inquiridos sobre sua relação com a temática do estudo. A análise dos dados ocorreu através da transcrição e da interpretação dos discursos dos alunos à luz das considerações e apontamentos da observação, operando com conceitos e construtos do referencial teórico, ancorado nos construtos sobre conceitos de identidade de Stuart Hall e, sobretudo, na concepção de educação, como prática de emancipação, de Paulo Freire. Por fim, o diagnóstico efetuado sobre as questões étnico-raciais na percepção dos alunos sobre identidade étnico-racial e o ambiente escolar apontou para necessidade de se ampliar as discussões sobre as questões étnico-raciais dentro da escola e na sociedade como um todo, a fim de promover ferramentas ao sujeito que se encontra no processo formativo que o auxiliem na busca e descoberta de suas identidades, inclusive na percepção da sua identidade étnico racial.

Palavras Chave: Educação, Racismo, Identidade Étnica

¹ Verbete “negritude”, no Dicionário Houaiss: “1. qualidade ou condição de negro; 2. sentimento de orgulho racial e conscientização do valor e riqueza cultural dos negros”.

Santos, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos. (2016) Eu, Negro? Construção das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco.

ABSTRACT

This essay aims to investigate how ethnic self-perception and the process of ethnic-racial identification occur, especially the ones related to blackness² among former students in the high school in a public institution of Campinas, São Paulo. A bibliographic review and an empirical research were done to sketch some of the mechanisms present in the relations between the students who participated this research and the blackness, that can exert influence in the ethnic self-perception of the individuals of the study and to delimit the "identification process" (HALL, 2006). By technical interview half-structured (TRIVIÑOS, 1987) and integrant viewing (MINAYO, 1999), former students (who conclude High School) from a school in Campinas/SP public system were inquired about their relations with these theme. The analysis happened through transcription and the discussion interpretation of student's speech, under considerations and advices about the viewing, always working with concepts and constructs from academic references, anchored in identity constructs given by Stuart Hall and, especially in education as a liberty practice, from Paulo Freire. After all, the diagnostic on perceptions of ethnic-racial points from students and their scholar environment is going to the need to broaden the discussion of ethnic-racial issues within the school and in society as a whole, purpose of promoting tools to the subject that is in the formative process that help him in the search and discovery of his identities, including in the perception of his ethnic racial identity.

Key-Words: Education, Racism, Ethnic Identity.

² "Negritude" in the Houaiss Dictionary: "1. Quality or condition of black people; 2. feeling of racial pride and awareness of the value and cultural richness of black peoples".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
O pesquisador enquanto sujeito permeado pela temática.....	16
CAPÍTULO I: EU, NEGRO? IDENTIDADE E IDENTIDADE ÉTNICA.....	21
1.1 O processo formativo e a construção das identidades.....	21
1.2 Identidade Étnica.....	23
CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE NO BRASIL.....	28
2.1 Reflexões sobre o histórico da discriminação racial.....	28
2.2 Mito da democracia racial.....	32
2.3 Ser negro e tornar-se negro.....	35
2.4 A desigualdade racial na escola.....	38
CAPÍTULO III: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FRENTE À CULTURA AFROBRASILEIRA.....	45
3.1 A Lei no 10.639 de 2003 como construção histórica e seus desdobramentos.....	45
3.2 A Pedagogia do Oprimido e o racismo pela lógica da opressão.....	51
3.2.1 A Teoria da ação antidualógica.....	53
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	63
4.1 Instrumento de pesquisa: Roteiro da Entrevista.....	66
4.2 Sujeitos da pesquisa: Caracterizando o humano.....	68
4.3 Análise das entrevistas.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ICONOGRAFIA.....	103
ANEXOS.....	104
Anexo I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
Anexo II Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.....	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo investigar como se dá a autopercepção étnica e o processo de identificação étnico-racial, em especial relacionados as negritudes , entre ex-alunos de uma escola do ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP.

Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica e uma pesquisa empírica visando esboçar alguns dos mecanismos presentes nas relações entre os sujeitos e a negritude que podem exercer influência na autopercepção étnica dos indivíduos do estudo e de delimitarem o “processo de identificação” (HALL, 2006).

O tempo de escola ocupa um espaço privilegiado na vida de uma parcela significativa da sociedade brasileira. Esse tempo constrói lembranças, produz experiências e grava marcas profundas naqueles que perpassam a educação escolar. Tais fatores influem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola, constituindo importante espaço no complexo processo de construção das identidades.

Faz-se necessário um entendimento do conceito de identidade, ou “processo de identificação”, assim chamado por Stuart Hall (2006), que distingue três concepções de identidade do ser humano: o sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa:

O processo de identificação produz o sujeito pós-moderno, concebido como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2006, p. 12).

De acordo com Kebengele Munanga (2003, p. 3), a elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Neste contexto polissêmico acerca das identidades possíveis e imagináveis, emerge a discussão sobre a formação das identidades étnico-

raciais. No Brasil essa discussão está inexoravelmente atrelada aos conceitos de negritude e, sobretudo em relação à afirmação da cultura negra. Segundo Novaes (1993, p. 25), a identidade, em uma definição mais ampla e universal, pressupõe um nós coletivo que é evocado quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido”.

Tal processo de afirmação étnica acontece também pela ressignificação de termos e conceitos historicamente marcados. O conceito de etnia aqui afirmado segue as contribuições teóricas de Kabengele Munanga (2004), desatrelando tal construto ideológico do conceito de raça marcado pelo viés biológico ou genético herdado do século XVIII, que tanto serviu para fundamentar o pensamento eugenista do século XIX.

O conceito de “eugenia” (“boa geração”) foi criado, em 1883, pelo antropólogo inglês Francis Galton (1883 apud SALGADO NETO e SALGADO, 2011). Eugenia significaria a ciência que trabalha com todos os fatores que teoricamente melhoram as qualidades inatas de uma determinada raça em prol da evolução da humanidade. Para Galton, as “mentes pensantes” de uma “raça-pátria-nação” encontravam-se principalmente em suas elites, e aí se deveria empregar a atenção e os esforços para o refinamento e aperfeiçoamento. Seria estatisticamente “mais proveitoso” investir nas elites e favorecer o “melhor estoque do que promover o pior”. Galton buscou evidenciar que as características humanas (inclusive as intelectuais, culturais e morais) derivavam da hereditariedade mais que da própria história.

Para Munanga,

o conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, que são ou foram etnias nações. (2004, p. 18)

O termo “negro”, ainda que utilizado como sinônimo comumente referenciando a tentativa de eufemismos, abarca, nesta ressignificação histórica, uma cadeia de ferramentas de pertencimento, de afinidade, de anuência com princípios, valores e referenciais cuja origem remete à africanidade. Posta esta africanidade, é de vital relevância para a construção da

identidade negra o entendimento do movimento da diáspora africana – a captura, a travessia, a chegada ao novo ambiente e consequente adaptação.

De acordo com Stuart Hall, o termo diáspora “está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora” (HALL, 2003, p. 32), ou seja, é a oposição entre o “eu” e o desconhecido que promove a indisposição presente entre os sujeitos da diáspora. A falta de preparo para entender o outro, o autóctone em seu espaço original, com suas línguas, dialetos e costumes. O entrave em reconhecer que, por mais dessemelhante que seja, ele se descobre em meio à sua cultura³. A diáspora é a insuficiência de um lar em um primeiro tempo e, em seguida, a reconstituição do ambiente seguida do reiterado desejo de retorno ao que foi perdido. A ideia de lar não está necessariamente ligada à ideia de pátria, de local de origem, mas sim ao conceito de pertencimento, compreendido a partir do sentimento de inserção do sujeito; sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva.

Paul Gilroy afirma que há de se ter o cuidado de não banalizar o conceito de diáspora apenas à noção de movimento:

A ideia de culturas viajantes foi um instrumento valioso para desagregar as suposições complacentes e irrefletidas a respeito de uma história cultural sedentária. No entanto, ela rapidamente se tornou banal e inútil, a partir do momento em que um ramo acadêmico e fácil do debate sobre a diáspora produziu ortodoxias elegantes, porém superficiais, vazias de qualquer sentido de conflito ou de violência. [...] Esta mudança de ênfase tenta preservar as tensões específicas que guiaram as investigações diaspóricas através das questões do sujeito e da solidariedade. Elas tentam reter o sentido de que nesta orientação estão em jogo questões que dizem respeito à vida e à morte (GILROY, 2001, p. 22).

As diferentes diásporas e, sobretudo as diásporas africanas se conduzem por caminhos que inscrevem uma história de violência e de conflitos. Silenciar tais determinantes para entender a diáspora africana como apenas a conclusão final da dispersão apaga toda uma história que parte do pressuposto da captura dos africanos em seus diferentes povos e comunidades originais, passando pela negociação de sua “carne” aos traficantes de escravizados, pelas agruras das

³O conceito de cultura que permeia toda esta obra se remete à Clifford Geertz, que caracteriza o conceito como “essencialmente semiótico” (2008, p.4). Nas palavras do próprio autor, “acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície.” (GEERTZ, 2008, p.4)

travessias do Atlântico, desembocando em seu aporte em terras desconhecidas e sob situações invariavelmente desumanizantes. Também se inscreve na diáspora africana toda a ressignificação de suas próprias tradições que o negro africano, desterrado de sua pátria, se viu impelido a realizar, uma vez que o contato entre as diversas realidades a que o escravizado africano foi submetido, durante a “apatriciação” forçada, criou o “sincretismo e a hibridização” (HALL, 2003) das tradições dos diferentes povos em contato, em um processo de “transculturização”:

Através da transculturização grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante. É um processo da "zona de contato", um termo que invoca a co-presença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas cujas trajetórias agora se cruzam. Essa perspectiva é dialógica, já que é tão interessada em como o colonizado produz o colonizador quanto vice-versa: a co-presença, interação, entrosamento das compreensões e práticas, frequentemente [...] no interior de relações de poder radicalmente assimétricas (HALL, 2003, p. 31).

O processo de transculturização reforça que a utopia da pureza ancestral, do retorno às origens primordiais e o resgate das tradições autóctones de cada povo africano é, no mínimo, uma interpretação ingênua da busca pela identificação étnica. Há uma necessidade do retorno à África, no caso das diásporas africanas, mas de uma África multiétnica e dividida em mais de cinquenta nações. O termo "África", na diáspora, que assume o significado de pátria-mãe, é “uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos” (HALL, 2003, p. 31).

Os povos que constituem o chamado Novo Mundo (essencialmente as Américas e as suas nações constituídas após os processos de libertação colonial) podem traçar suas “rotas de partida” a partir dos quatro cantos do globo, desde a Europa, África e Ásia, além da imensa população nativa que já habitava tais territórios. Foram obrigados a se unir na “terra nova”, na "cena embrionária" do Novo Mundo. Seus caminhos são tortuosos e repletos de embarques e desembarques, de encontros e desencontros: são tudo, menos “puros”. Esse fruto híbrido não pode mais ser inocentemente desmontado e categorizado em seus elementos "autênticos" de origem. Para Hall, “a distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus” (2003, p. 31).

Segundo Rodrigues (2012, p. 7), “se não há pureza, tampouco há completude. De alguma maneira, as tradições culturais afro-brasileiras cultivam as marcas das trocas culturais, peculiares aos movimentos migratórios da diáspora negra”. A incompletude que perpassa os processos de identificação étnica daqueles que vivenciam os efeitos da diáspora africana na sua constituição como sujeito aflora na dificuldade em se instituir uma realidade objetiva que apresente uma matriz de conceitos minimamente congruente sobre a experiência na negritude: com base em que me identifico como negro?

O negro não precisa, obrigatoriamente, pressupor apenas do critério da pigmentação da pele ou da compleição dos traços fenotípicos. Pelo contrário, este ponto de vista é mais flexível e reflexivo tendo como base o referencial psicológico do sujeito que é compartilhado aos demais, e não fixando a ele categorização pré-determinada, fundamentada em uma padronização que invalida sua história, seu contexto e suas considerações.

Mas, como construto social, a sensação de pertencimento a uma etnia não se configura como uma decisão meramente individual. Está atrelada a questões que remetem ao ambiente social ao qual é submetido o sujeito. O jovem brasileiro que se relaciona com uma cultura em que o negro é estigmatizado, marcado por representações sociais negativas, as quais afirmam a inferioridade deste segmento, terá grandes chances de construir uma imagem negativa em relação à população negra. Para Paulo Freire essa negação de sua subjetividade se caracteriza como a “autodesvalia”:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem. (FREIRE, 2013, p. 69).

Do mesmo modo, uma criança branca cresce e constrói representações em uma cultura que valoriza a branquitude e apresenta o outro, o negro, como o diferente, como o polo negativo da existência, que deve ser visto com desconfiança e desinteresse, desprezo. A cultura, o outro, as experiências, vão formando no sujeito as estereotipações, as representações negativas, os preconceitos relativos aos negros. Por meio do processo de ancoragem e objetivação⁴, essas

⁴ “A objetivação é a transformação de uma idéia, um conceito em algo concreto, uma imagem que atribua significado à idéia ou conceito prévio. Este conceito ou opinião cristaliza-se a partir de um processo figurativo (relacionado à uma imagem) e social que passa a ser evocada e disseminada sempre que este conceito, idéia ou opinião seja

representações são ressignificadas e repostas na realidade, expressas no modo como os negros são tratados socialmente, como são apresentados na mídia, na escola, e nos processos comunicativos.

O processo histórico de “inferiorização” da negritude leva o indivíduo negro ou afrodescendente gradualmente a um conflito identitário cruel e voraz. Ele não se identifica como negro, pois não quer ser associado aos estereótipos e marcas sociais que a negritude carrega fruto das ideologias de dominação que perpassam toda a história do racismo e preconceito. Essa subjetivação, segundo Foucault (1967), é produzida dentro de uma conjunção de estratégias de poder. O sujeito é um construto das relações de poder. O sujeito cognoscente é construído pelas relações de poder; o que nomeamos sujeito é um “enunciado social” (FOUCAULT, 1967).

Pela promoção da desqualificação da figura do negro, o indivíduo branco tende a dominar majoritariamente os lugares mais valorizados e cobiçados pela maioria, ao passo que ao negro designa-se o lugar de invisibilidade e de marginalização. Tais diferenças se evidenciam, de maneira exponencial, na escola.

A escola não é um palco neutro onde, após ingressarmos, os embates sociais e raciais se colocam do lado de fora. A escola é um ambiente sociocultural onde coexistem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que permeiam a construção da cultura e a composição da sociedade brasileira, estão alocadas também nas conjecturas entre educadores e alunos. Desde o princípio da trajetória escolar, a criança é forçada a lidar com certo tipo de ausência que a seguirá em toda sua trajetória acadêmica: a quase total inexistência de professoras e professores negros. A criança negra precisa se encontrar em meio a uma cultura fundamentada em padrões brancos. Tais padrões ressoam nas representações do negro nas diversas ferramentas do cotidiano escolar: na maioria dos livros didáticos, segundo Silva (2005, p. 21) “a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.” Cabe ressaltar que há um movimento, pelo menos nos últimos dez anos, de publicação mais significativa de obras que tenham uma preocupação direta com a exposição positiva da figura do negro, sobretudo em relação às obras

expressada como algo real pelo indivíduo, grupo ou comunidade. (...) A ancoragem (sistema periférico) é o segundo elemento primordial para a compreensão das representações sociais e investigação do desenvolvimento da consciência. A ancoragem se estabelece na parte operacional do núcleo central e na sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados.” (ARAÚJO E CALSA, 2013, p. 7)

de literatura infantil. São exemplos: “Menina Bonita do Laço de Fita”⁵, de Ana Maria Machado; “O cabelo de Lelê”⁶, de Valéria Belém; “As tranças de Bintou”⁷, de Sylviane Anna Diouf, entre outros.

O cotidiano escolar, apesar de entremeado intensamente por relações étnico-raciais, não as reconhece como passíveis de trato pedagógico, sobretudo em relação às negritudes, ou, ao reconhecê-las como tal, assume as dificuldades de sistematização de práticas neste sentido.

Desta maneira justifica-se a investigação de como se dá a autopercepção étnica e o processo de identificação étnico-racial, em especial relacionados às negritudes.

O pesquisador enquanto sujeito permeado pela temática

Desde o início de minha trajetória acadêmica, no início dos anos 2000, com meu ingresso na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, as discussões que contextualizavam a educação como fenômeno social construído histórica e politicamente, carregado de intencionalidade, essencialmente ideológico, permeavam todos os embates aos quais me “prendia”. Tais inquietações se aglutinavam principalmente ao ter contato com as perspectivas críticas da educação.

A educação crítica pretende forjar relações entre as práticas educacionais e culturais e o embate pelas demandas da equidade social e econômica, direitos humanos e uma coletividade democrática, ampliando as percepções críticas e as ações libertadoras, com o intuito de promover a tomada de consciência de si, dos outros e do mundo. Tal caráter implica uma postura que se dirija à ruptura com as fantasias confortadoras, impregnadas pelo pressuposto de que os modelos em que a nossa sociedade e seus instrumentos educacionais estão ultimamente organizados naturalmente levarão à equidade de acesso e oportunidade aos bens sociais (saúde, educação, moradia, trabalho). Além disso, um entendimento mais vigoroso da pedagogia crítica inscreve-se cada vez mais na ciência da importância das infindáveis dinâmicas que escoram as relações de exploração e dominação em nossas coletividades.

Dentre as diversas correntes educacionais críticas, desenvolvidas a partir de um processo histórico, me encontrei como educador e “sujeito de minha realidade” através da pedagogia

⁵ MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2010.

⁶ BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

⁷ DIOUF, Sylviane A. As Tranças de Bintou. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

crítica e libertadora de Paulo Freire. Sua teoria educacional constrói a ideia de que as formas tradicionais de educação trabalham basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. Freire observou o caráter reprodutor da cultura dominante, tendo avaliado sistematicamente como tal natureza se configura por meio de práticas sociais e textos específicos.

A pedagogia crítica de Freire baliza-se na promoção, junto dos estudantes e professores, de uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo. Essa pedagogia ao promover a conscientização do sujeito, auxilia na capacitação de professores e alunos a se descobrirem sujeitos cada vez mais esclarecidos de seu contexto e de suas possibilidades enquanto ser humano.

O vínculo quase inexorável de minha formação em relação aos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2013) me conduziu à escola pública desde as primeiras experiências de trabalho, pois enxergava em tal meio educacional a enorme necessidade de defesa de uma educação libertadora e de construção das consciências. Atuei como professor de Educação Física no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de São Paulo até o ano de 2008, quando fui convidado a integrar a equipe gestora da mesma escola em que atuei por todos esses anos, como Coordenador Pedagógico do Ensino Médio.

Durante os seguintes sete anos exerci o cargo de Coordenador Pedagógico nesta escola e afirmo que tal experiência contribuiu imensamente para me transformar no educador que hoje sou. Ao longo deste período procurei estabelecer como norteador das propostas de trabalho em nossa comunidade escolar um viés humanista do processo de ensino e de aprendizagem, mesmo que muitas vezes, em uma tarefa quase que “quixotesca”, lutando contra gigantes que remetem às instituições formuladoras dos programas educacionais oficiais e até aos paradigmas da educação tradicional que acabam por “coisificar” o educando e as relações que permeiam a comunidade escolar.

Concomitante a esse processo de luta, e de maneira tão gradual e processual quanto, se dá em minha jornada pessoal o desvelamento e conseqüente assunção do caráter afrodescendente de minha “árvore genealógica”. Oriundo de uma família com múltiplas ascendências, entre elas a de origem italiana, radicada essencialmente na cidade de Curitiba, Paraná, vivenciei em meu processo de formação familiar uma preponderância dos aspectos relacionados à cultura ítalo-brasileira em detrimento de qualquer menção aos resquícios de uma ancestralidade africana, mesmo em relação aos óbvios aspectos fenotípicos que carrego em minha corporeidade. Posso

afirmar que não me reconheci como negro em boa parte de minha vida e tal processo de afirmação da negritude presente em mim tem como gatilho o contato com as pedagogias críticas e sua analogia com a realidade da periferia de uma grande cidade como Campinas, marcadamente permeada por muitos aspectos culturais afro-brasileiros.

Tal processo de identificação culmina com uma iniciativa, no ano de 2014, de realizar um levantamento, junto aos alunos da Escola Estadual Prof. Dr. Norberto de Souza Pinto (onde atuava como Coordenador Pedagógico) sobre a autopercepção étnico-racial. Com base nos critérios de classificação do IBGE (2011), construímos um questionário que indagava o aluno sobre qual sua percepção sobre sua cor/raça, elencando como possíveis respostas as seguintes categorias: branca, preta, parda, amarela ou indígena.

Ao tabularmos os resultados surgiram discrepâncias significativas entre as respostas dos alunos em relação a autopercepção de cor ou raça e as possibilidades de heteroclassificação por parte dos professores envolvidos no processo, principalmente em relação aos alunos que se reconheciam como negros ou pardos. A autopercepção é resultante da percepção de onde a pessoa se encontra (sociedade e organizações) e do que é esperado dela (papéis e funções), e a heteropercepção é resultante de como ela é percebida pelos demais a partir do *feedback* que recebe pelo exercício dos papéis sociais e funções organizacionais. Um percentual significativo de sujeitos que, na heteropercepção vinda dos olhares dos professores, poderiam ser identificados como negros, não se identificavam como tal. Da mesma maneira, a maioria dos alunos que, na percepção dos professores estariam identificados como pardos, em suas respostas relativas à autopercepção, se identificavam como brancos.

As discrepâncias revelaram que se tinha apenas arranhado a superfície de um tema complexo dentro da estrutura da escola atual. O cotidiano escolar, apesar de entremeado intensamente por relações étnico-raciais, não as reconhece como passíveis de trato pedagógico, sobretudo em relação às negritudes, ou, ao reconhecê-las como tal, assume as dificuldades de sistematização de práticas neste sentido.

Outras considerações começaram a ser construídas com base nas observações que realizei em sala de aula. Comecei a perceber algumas dificuldades dos alunos ao se expressarem sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Na maioria das vezes, suas narrativas estavam carregadas de ideias que não faziam jus ao estudo da diversidade étnica brasileira. Constatei que alguns alunos apresentavam uma visão da cultura negra africana associada somente ao regime escravista. Esses

alunos, em suas reflexões e diálogos, em sala de aula não conseguiam identificar a luta, a cultura e a importância histórica dos africanos e afrodescendentes para a construção da formação da identidade nacional.

Na tentativa de entender o porquê dessa falta de conhecimento dos alunos sobre a temática da negritude, em diferentes situações indagava-lhes sobre o tema. E, estes quando indagados, calavam-se, talvez por timidez, ou ainda, pelo simples fato de não terem informações suficientes sobre a temática. Já alguns alunos afrodescendentes, por carregarem traços fenótipos (cabelo, cor de pele) aparentes, não aceitavam ter antepassados negros e africanos, asseguravam e afirmavam terem somente origem europeia.

Mas de onde viria a representação dos alunos sobre o negro ser digno de pena ou, ainda, do sentimento de dó “dos escravos” manifestado por tais alunos? Por quais motivos os alunos vinham com essa bagagem restrita?

Essa situação parecia difícil de resolver, já que as informações sedimentadas ao longo das suas trajetórias de vida, talvez pelos próprios livros didáticos adotados e trabalhados pelos professores em aulas ou pelas informações difundidas pela mídia impressa, eletrônica e digital, reforçasse a visão do negro como ser submisso e sua passividade frente à escravização.

Como fruto de todas essas indagações, e do processo de construção de minha própria negritude, surge a suposição que baliza este trabalho: a invisibilidade das temáticas relacionadas à construção da negritude, enquanto possibilidade de identificação étnico-racial, dentro da sistematização tradicional de ensino⁸, pode influenciar na negativa do sujeito que participou deste processo de escolarização em entender-se como negro ou como afrodescendente.

Ao mesmo tempo a percepção de tal hipótese alicerça um sentimento crescente da necessidade de retorno ao ambiente acadêmico, essencialmente como espaço propício para a construção de um arcabouço teórico que ajudasse a entender todos esses questionamentos. A somatória desses fatores culmina com o ingresso no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, com desfecho nesta dissertação de mestrado.

⁸ “A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização”. (SAVIANI, 2006, p. 31).

A organização proposta neste trabalho subentende os conceitos de identidade e identidade étnica como primordiais, revelando o Capítulo I. Com base nos estudos do sociólogo jamaicano Stuart Hall, reconhecido por expandir o escopo dos estudos culturais para lidar com raça e gênero, construímos os ideários que definem os conceitos de identificação presentes na pesquisa.

A construção do entendimento sobre os relatos dos sujeitos entrevistados se apoia em uma sistematização de referências de suma importância nas discussões sobre questões étnico-raciais afro-brasileiras. A delimitação de um aporte teórico que discutisse as bases da discriminação racial na sociedade brasileira se mostrou imprescindível como etapa seguinte de apropriação teórica nos estudos deste trabalho, constituindo o Capítulo II.

O Capítulo III se apropria da discussão do processo de escolarização frente às marcas da cultura afro-brasileira. Destaca-se o contexto histórico social que leva a promulgação da Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e seus desdobramentos.

O Capítulo IV apresenta as ideias de Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia do Oprimido”. O intuito deste trecho é traçar as analogias possíveis entre tais construtos e a questão da discriminação racial no Brasil, entendendo que a “ação antidialógica” (FREIRE, 2013) é condição *sine qua non* para o desvelamento do processo de construção da invisibilidade social das marcas negras, sobretudo na escola. Tal aporte teórico será o ponto de maior relevância para a análise das entrevistas.

Os apontamentos que definem o *corpus* de pesquisa se revelam no capítulo V. Nele constam as definições metodológicas, o Roteiro da Entrevista semiestruturada, a caracterização dos sujeitos e a análise das entrevistas.

Como considerações finais, espero fomentar as possibilidades de embate sobre a questão racial na escola, sem a falsa pretensão de fechar ou esgotar o debate, mas sim tendo a clareza da dívida social que a história brasileira tem com a temática negra e enxergando a educação como principal meio para saldar este débito.

CAPÍTULO I – EU, NEGRO? IDENTIDADE E IDENTIDADE ÉTNICA

1.1 O processo formativo e a construção das identidades

A possibilidade primordial para a consideração do étnico como um dos subsídios indispensáveis da dinâmica social é a constatação da multiplicidade de culturas que, permanecendo em contínuo movimento relacional ou enraizando-se fortemente numa cultura específica, tem, no seu viés cultural, a mola propulsora de confrontos e interações que se conjecturam no respectivo processo educacional. A identidade étnico-cultural não se efetiva como uma realidade sem voz, ela é um manancial de sentidos e de construções do real, mesmo se posta à margem do *status quo* dominante. Os processos culturais são conflituosos e, em cada etnia, há uma narração de luta pela delimitação de suas metas e valores. Isso denota que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo se imbrica com a constituição de sujeitos e de grupos. É um componente constituinte de práticas sociais e, dialeticamente, as práticas sociais vão reconstituindo a configuração étnica. Percebe-se, com Scott (1990), que tanto “o gênero quanto o étnico atravessam os símbolos de uma coletividade, seus códigos, sua educação, sua disposição social. Afirma-se assim que a educação é etnicizada, perpassada pela etnia”. O componente étnico é constituinte da caracterização social, altera a percepção e a organização da dinâmica social. Ele não existe no abstrato, no que é etéreo. O étnico converge para que a concretude histórica se elabore de uma forma específica.

Há a necessidade de que pesquisas que revelem como a escola se posicionou e agiu na realidade diante da problemática da diversidade de culturas sejam realizadas, sobretudo frente à percepção de que o tecido social está cruzado por contraposições de classe, étnicas, de gênero e outras, com intenções muitas vezes opostas. O motor da história seria, portanto, a luta de classes, ou seja, a história se move pelo antagonismo entre as classes sociais de cada período histórico. Entende-se que a dinâmica social se constrói nesse antagonismo de intencionalidades, tão exemplificada pela corrente de pensamento de Karl Marx em relação aos conflitos de classe e a complexidade das relações econômicas como eixo estruturante da sociedade correspondente a cada período histórico, quando aborda o termo “materialismo histórico dialético” (2008). Um método de análise pautado em um constante devir cujas raízes são as condições materiais de existência, e que pressupõe uma

concepção segundo a qual a instância econômica, sendo a base da vida social dos homens, não existe senão permeada por todos os aspectos dessa vida social, os quais, por sua vez, sob modalidades diferenciadas, são instâncias da superestrutura possuidoras de desenvolvimento autônomo relativo e influência retroativa sobre a estrutura econômica. (MARX, 2008, p. 21)

O contexto dos antagonismos em que dá as lutas de classes tem uma relevância monumental no momento histórico atual, em que a escola cada vez mais se configura não como apenas um espaço a mais em que se ecoam os prejuízos e as tensões étnicas, mas como lugar privilegiado para a construção de uma nova história em relação ao processo de identificação étnico-racial.

Na educação há uma latente abertura, mesmo que de maneira paulatina, para o tema identidade/etnia, o que se dá numa conjuntura de ampliação das possibilidades de diálogo com outras áreas da ciência. Arroyo (1996, p.7) diz que esta abertura implica ter mais atenção para as relações entre educação, cultura e sociedade. Seguramente a consciência do legado múltiplo e polifônico das tradições culturais, redescobrimo-as, é condição *sine qua non* para uma atitude de desafio para compreender como tais diferenciações foram sendo arquitetadas historicamente e que sentidos produziram na conjectura de processos educacionais. Nomear a etnia como uma das possibilidades de debates em educação significa almejar que o pertencimento étnico, dentro de sua concretude ou como particularização do cultural numa especificidade própria, tem uma grandeza articuladora das potencialidades de grupos na totalidade do processo histórico.

De acordo com Giroux (1995, p.86) “a educação é um campo de luta e de contestação contínuas porque se molda na intersecção entre reprodução social e cultural, por um lado, e rupturas por meio de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro”. Entretanto, a escola, enquanto instituição inexoravelmente envolvida em práticas de regulação social e moral, comumente tende a noções estanques de identidade cultural e nacional. Por sua implicação com uma ideia de identidade nacional vinculada a uma cultura tradicional, prioritariamente ocidental, a escola tem renegado as múltiplas narrativas, biografias e clamores de grupos cultural e politicamente marginalizados. Contudo, há um “movimento de superação do centrismo epistemológico” (GUIBAL, 1997), que leva a definições absolutas, almejando-se a desconstrução crítica, em que se entenda que nossas compreensões devem ser interpretadas tendo como ponto de partida a significação cultural múltipla.

Os sujeitos do processo de escolarização constroem, a partir de possibilidades dadas, uma emaranhada rede de interações, tendo também o étnico como elemento na construção de

significados. Para entender o grau de influência dos aspectos étnicos no processo formativo do sujeito, busca-se uma base epistemológica que, segundo Arroyo

reflita ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura. (1996. p.7)

1.2 Identidade Étnica

A identidade étnica não deve ser presumida como algo estabelecido, que compõem uma essência natural do ser humano. Ela é continuamente construída e “demolidada” pelos “processos identitários” (HALL, 2006), e sobre suas ruínas edificadas novas identidades. Os processos identitários abarcam relações de poder, relações geográficas, categorização e hierarquização social (pobres X ricos, oprimidos X opressores, burguesia X proletariado) e apresentam, inclusive, as possibilidades de transgressão e de contestação do *status quo* social e de reconhecimento do caráter polissêmico (de muitos significados) que abarca. Para Hall, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (2006).

Quanto à etnia, Stuart Hall define-a pelas “características culturais língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar que são partilhadas por um povo” (2006, p. 62). Ressalva, porém, que a identidade étnica vai se renovando e assumindo novas configurações ao longo do processo histórico. Não se pode compreendê-la como algo dado, definido de modo pleno desde os primórdios da história de um povo. Por isso, para Hall, quando projetamos a nós próprios nas identidades culturais, enquanto introjetamos seus significados e valores, tornando-os elementos de nossa subjetividade, contribuimos para atrelar nossos sentimentos aos lugares objetivos que representamos no mundo social e cultural. Entende-se que a identidade produz uma amálgama entre o sujeito e a estrutura.

Na etnicidade, os limites são extremamente permeáveis, quase inexistentes; podem se reconfigurar com frequência porque a etnicidade é dependente do contexto situacional. O conceito de etnia é, sobretudo, relacional – se configura apenas na contraposição com o outro, nas relações com aquele que não “sou eu” ou com quem “não me reconheço”. Hall aponta que, sobre

o marco da etnia, têm-se vinculado com constância grupos diferenciados sob o viés de raça, de religião, de nacionalidade, de origem, de língua, de folclore ou alguma combinação desses e outros aspectos.

O principal, no entanto, é que se compreenda o étnico como um caminho e não como um dado determinado no nascimento. O étnico se arquiteta nas práticas sociais, num processo de relação. Por isso é essencial o olhar vigilante para as relações de poder entre os distintos grupos sociais e culturais. Para Foucault (2001, p. 101),

em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

Etnia é uma categoria que nos permite entender o quanto o contexto cultural converge na concreção do processo histórico. Geertz (2008) entende a noção de cultura percebendo que esta não denota uma esfera abstrata, mas sim um processo concreto através do qual uma coletividade humana determinada institui sua materialidade com base nos fins e valores a que se dispõe. A cultura se realiza na vida social. Toda e qualquer manifestação do humano é uma expressão cultural. Os movimentos da dinâmica social, as desordens, as instituições legitimadas pela caminhar histórico, a linguagem e a até percepção de mundo dos indivíduos são construídas na materialidade das relações com outro e com a coletividade. As culturas, mesmo oprimidas e excluídas, não se mostram como recortes silenciosos da realidade, mas como possibilidades de emersão de sentidos e de constituição do real. O ser humano se torna humano pelas concepções culturalmente localizadas (e isso ocorre a partir mesmo antes do nascimento). Toda vida humana, mesmo que no ventre de sua progenitora, já é perpassada de expectativas e de intencionalidades daqueles que o cercam em relação a quem será esse indivíduo. O que, no entanto, não concebe um destino, uma vez que sua presença no mundo redefine o modo de posicionar-se na cultura, retomando invariavelmente o embate de tradições, veladas sob o símbolo de uma identidade estabelecida.

Por isso o conceito de multiculturalidade se faz questionável, pois pode induzir à visão de uma sociedade arquitetada como um mosaico, composta por culturas diferentes, cada uma estanque e imutável. Se almejarmos destacar a interconexão entre as culturas com as

reconfigurações e ajustes constantes que isso insinua, falarmos em interculturalidade fica mais apropriado.

Etnia, assim como gênero, é uma base que dá significado às relações de poder e ao processo histórico como um todo. De acordo com Scott (1990), pode-se afirmar que “ao longo do tempo a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, o que ocorre por disputas e conflitos”. As possibilidades e as limitações de cada contexto étnico são, habitualmente, o resultado da categorização, do lugar que a sociedade lhes confere. O étnico é posicionado de acordo com a forma como se implicam em relações de poder.

No caso da identidade étnica, ela é construída num caminhar histórico e cultural, nas conexões entre um e o outro, isto é, no respeito as suas diferenças. Neste aspecto, a identidade étnica do afrodescendente apresenta uma especificidade: o regresso à memória das coletividades, às tradições africanas e, principalmente, à ressignificação destas tradições – o “hibridismo e sincretismo” (HALL, 2003, p. 115) e que, em decorrência da diáspora, os desenraizou de seu ambiente de origem.

Primeiramente, cabe destacar o conceito de “diáspora africana”, segundo as contribuições de Stuart Hall (2006) e Paul Gilroy (2001). Compreendendo a expressão “diáspora” como mais que apenas êxodo ou deslocamento, principalmente no contexto africano, admite-se a importância do contexto transnacional para tal entendimento, sendo que, sem a circulação dos sujeitos entre as nações e a consequente adequação dos indivíduos “viajados”, o termo em questão provavelmente não estaria no centro das discussões dos acadêmicos. O fato de contrapor duas (ou mais) coletividades lhes traz desconforto, principalmente se este (des)encontro se dá por meio das diferenças de poder e subjugação. A diáspora africana para o Novo Mundo, impelida e difundida pelos países europeus que nela percebiam grande fonte de receita – foi uma das maiores campanhas comerciais dos tempos coloniais – é atualmente analisada em todo seu alcance geográfico, antropológico, sociológico, literário e em todas as outras formas que a relação entre seres humanos pode suscitar expressões.

Um conceito importante para entender o movimento da diáspora e principalmente a permeabilidade cultural que esta série de encontros e desencontros entre os povos do mundo permite na construção de seus repertórios culturais é a “transculturação” (HALL, 2003). A relação de trocas culturais entre os povos das metrópoles europeias coloniais e os nativos das colônias não pode ser entendida como um mecanismo de mão única; ela é intrinsecamente

dialética, mesmo em que um óbvio desequilíbrio na relação de poder entre os “diferentes”. Mesmo como uma forte tendência de imposição dos valores culturais da metrópole, pois os povos subjugados não tem controle tácito sobre aquilo que provém da cultura dominante, cabe aos nativos determinar o que eles efetivamente absorvem em sua própria cultura e no que o utilizam. Transculturização é um fenômeno da “constituição de repertórios de símbolos, imagens e discursos que conformam um modo ou estilo cognitivo e um repertório semântico e imagético por meio do qual o outro colonial passa a ser abordado” (MACHADO, 2000).

O conceito de transculturização abre caminho para o entendimento das múltiplas diásporas possíveis em decorrência dos processos de colonização (ou de invasão) perpetrados ao longo da história das civilizações. Cada coletividade está aberta a diferentes graus de apropriação cultural dos elementos não autóctones e, novamente em uma via de mão dupla, as maneiras como as metrópoles coloniais enxergaram as culturas nativas também são ímpares e singulares. Rodrigues afirma que “há inúmeras diásporas negras, brancas, asiáticas etc., que registram no âmbito da cultura novas formas de constituição das identidades. Identidades que se entrecruzam e se permeiam para construir outros valores e significados” (2012, p. 11).

Hall (2003) entende que, em detrimento ao caráter transcultural dos processos identitários, se opõem uma tentativa de construção de uma identidade nacional baseada nos modelos de estado-nação da modernidade – fronteiras rígidas, mínimo trânsito entre os povos e uma clara e inequívoca unidade nacional em relação às ascendências e origens dos povos. Mas como instituir essa unidade entre os afrodescendentes, uma vez que boa parte de sua ancestralidade teve um “apagar documental” causado pelas agruras do movimento de escravização, captura e envio às novas terras? Hall (2003) nos assinala que “este desejo de homogeneidade e pureza cultural e étnica que perpassa o Estado pode ser comparado a uma ilusão de ótica”.

Neste caso, para os afrodescendentes, há que reconstituir uma descendência que lhe foi negada historicamente. Muito de sua ancestralidade precisa ser apropriada por ele e pela sociedade. Quero dizer que para reconhecer-se negro é preciso conhecer os fundamentos culturais africanos, o que o identifica. Sua religião, sua língua, seu lugar de origem, que para os negros tornou-se difícil, à medida que o pouco de sua ancestralidade é visto como “menos” pela sociedade brasileira, logo relegada à exclusão. Além disto, Munanga (1996) comenta que a forma de racismo universalista brasileiro, que promoveu a mestiçagem cultural, não delimita nitidamente o espaço do jogo de todas as identidades. Como promover sua identidade, se ela não

está separada das demais? Localiza-se aí a dificuldade em construir uma identidade singular que não possa misturar-se com a identidade dos outros. Neste sentido, Gomes acrescenta que

construir uma identidade étnica positiva em uma sociedade que ensina ao negro, desde cedo, que para ser aceito é preciso igualar-se ao outro é um desafio enfrentado por educadores/educadoras, alunos/alunas, pais/mães, negros/negras. Será que estamos atentos a essa dimensão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando falamos em diversidade cultural? (1996, p.53)

Este tem sido um movimento de busca, e tem resultado em algumas conquistas. A identidade étnica não nasce com as pessoas. Ela se constrói na relação entre os grupos. No caso dos afrodescendentes, busca-se o resgate de uma identidade étnica positiva, partindo das histórias de resistência do povo afrodescendente, contrapostas à historiografia oficial dos "vencedores". Nesta relação, são reafirmadas as diferenças internas do grupo e com ela, a reivindicação por direitos, onde se constrói um sujeito político.

Compreender a diversidade e respeitar as identidades na escola passa por entender que o ensinar e o aprender vão além dos conteúdos, da avaliação e das práticas disciplinares. É preciso compreender que os professores (as) são sujeitos culturais, carregam histórias, valores, preconceitos, possuem uma identidade e seus valores, sua maneira de ver e de relacionar-se com o mundo interfere no seu fazer pedagógico e no seu olhar para com o outro.

CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NO BRASIL

2.1 Reflexões sobre o histórico da discriminação racial

No século XVIII – espaço de tempo em que se avolumaram as grandes viagens europeias às novas terras descobertas, aqui se referindo especialmente ao continente americano, a diferenciação entre os homens passa a figurar como tema principal alavancada pelos relatos dos viajantes, os quais por sua vez descreviam um cenário idílico acerca dos novos povos descobertos, com seus costumes e tradições.

O século XVIII é marcado como um período em que emergem conflitos e negociações em inúmeros espaços coloniais, revelando o início das tensões que trariam, no século seguinte, aos movimentos de independência de uma série de colônias sob a tutela das metrópoles europeias. Estados Unidos (1776), Haiti (1804), Venezuela (1810), Argentina (1816), Colômbia (1819), Brasil (1822), Bolívia (1825), são exemplos de colônias que se tornaram independentes no crepúsculo de um processo de lutas que se intensifica nas últimas décadas dos anos 1700 e se solidifica nos primeiros anos do século XIX.

A independência das colônias europeias, sobretudo nas Américas, tem como principal fonte de inspiração o Iluminismo, que desabrochava na Europa, sem especial na elite intelectual francesa. Baseava-se na promoção de uma criticidade baseada na razão que se construía tendo com pilares o conhecimento, a técnica e o progresso. As esferas de manifestação social da época (religião, política, estado) foram objeto de críticas severas, sobretudo em relação aos mecanismos de valoração tradicionais a que estavam atrelados (hierarquização e estratificação das posições sociais com base em critérios muitas vezes arbitrários). De acordo com Pinheiro os valores em que o Iluminismo se baseava traziam uma nova concepção de ser humano:

O homem, através da racionalidade, do controle dos instintos e da educação formal, concretizaria seu projeto humano. Desta e somente desta forma, através da educação, do conhecimento, da racionalidade e do controle sobre si ele seria capaz de ser de fato humano, afastando-se assim da sua animalidade (2010, p. 4).

Questionavam-se as ideias absolutistas que mantinham nas grandes nações europeias o poder nas mãos de “escolhidos dos deuses”, creditando a uma origem divina o poder real,

contrapondo-lhe os primeiros indícios da construção de um ideário de soberania nacional (essencialmente comandada pelo povo).

O grande paradoxo que se apresenta na realidade do cenário político social brasileiro do final do século XVIII e início do século XIX é quanto ao ideário do Iluminismo, que ao mesmo tempo em que se faz relevante para os processos de independência colonial e funda os princípios de uma nova nação, não repercute com a mesma pujança imediatamente nas discussões acerca da escravidão e também das relações étnico raciais à época.

Já no século XIX, as elites brasileiras despertaram para preocupações em relação à heterogeneidade racial e cultural proeminente na população brasileira. Essa temática ganha contornos negativos quando se torna hegemônico o pensamento que entende os povos primordiais da América como física e culturalmente inferiores, tomando-se como princípio comparativo a civilização europeia, dado o seu avanço enquanto nação.

Segundo Müller (2006), as elites cobiçavam que o Brasil fosse impelido para o progresso:

Discutia-se a capacidade do Brasil de atingir a modernidade e o progresso a partir dos quadros teóricos produzidos na Europa e nos Estados Unidos sobre as diferenças entre os homens e as diferenças climáticas entre os continentes e respectivos países. Essas teorias afirmavam que a espécie humana estaria dividida em raças, hierarquicamente dispostas. Os brancos, a raça mais adiantada, estariam no ápice por suas qualidades morais e intelectuais. Os amarelos, viriam em segundo lugar e ao final, os negros, que não teriam disposição moral nem intelectual, só servindo para ocupações que necessitassem de força física. (MÜLLER, 2006, p. 146)

A citação explicita que o sujeito negro era julgado de forma inferiorizada em relação aos outros possíveis pertencimentos étnico-raciais. A única relevância atribuída a matriz negra na constituição da sociedade da época levava em consideração a sua força física, presumindo-se sua capacidade para o trabalho braçal. Além disso, essas teorias congregavam outras percepções. Defendiam a ideia de degeneração das povoações miscigenadas; entendia-se que os “frutos” das uniões entre raças diferentes transmitiriam as piores características das raças de seus pais.

Naquela época, o Brasil já apresentava um número significativo de população miscigenada, então, a permanência dessas teorias causavam grandes embates entre as elites brasileiras, envolvendo intelectuais, pessoas com popularidade no meio político e econômico, influenciados, sobretudo, pelas conjecturas e publicações do conde francês Joseph Arthur de Gobineau, autor do *“Essai sur l'inégalité des races humaines”* (em português, “Ensaio sobre a

desigualdade das raças humanas”), publicado parcialmente em 1853. Segundo Sousa (2013, p. 21), “o francês esteve no Brasil em missão diplomática no ano de 1869, quando foi designado ministro plenipotenciário da França na corte brasileira, o que corresponde atualmente ao cargo de embaixador”. Sua erudição e proeminência como um literato da época o aproximaram de D. Pedro II e influenciaram toda a sociedade intelectual brasileira do final do XIX, que apresentavam como dilema a construção da identidade nacional. Para Gobineau, a principal explicação para o declínio de uma civilização estava atrelada às questões raciais, em especial aos fenômenos de miscigenação. Esse fato se dava porque “uma raça originalmente pura ao misturar-se com outras se tornava degenerada, perdia as suas qualidades essenciais, levando essa civilização ao declínio” (SOUSA, 2013, p. 23).

O país encontrava-se num momento de modificações como a Abolição da Escravatura e a imigração estrangeira, vivenciando a problemática da formação de uma economia capitalista, a essa se somando, uma visão ideológica, da busca do branqueamento da população brasileira.

Nos últimos anos do século XIX, emerge a teoria do branqueamento que pode ser entendida na citação de Skidmore (1989):

(...) um processo evolucionista com o elemento branco triunfando gradualmente. Promovendo a imigração europeia que era favorável por dois motivos: primeiro, os europeus ajudariam a compensar a escassez da mão-de-obra resultante da eliminação do trabalho escravo. Em segundo lugar, a imigração ajudaria a acelerar o processo de branqueamento no Brasil. A imigração europeia traria para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio. (SKIDMORE, 1989, p. 40)

Seus defensores e partidários criam que haveria de se trazer um massivo contingente de imigrantes brancos europeus para o Brasil. Esses imigrantes colaborariam para “branquear” a população brasileira. A finalidade era a de promover estratégias para que os genes brancos dos europeus, “por serem mais aptos”, predominassem, transformando a população brasileira em um povo mais branco.

As ressonâncias do ideário de branqueamento da população brasileira se faziam configurar inclusive nas artes plásticas. A pintura a óleo “A Redenção de Cam”, do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez, datada de 1895, poucos anos após a abolição da escravidão no país, ilustra as teorias raciais do final do século XIX sobre o gradual embranquecimento das gerações de uma mesma família, com a miscigenação:



Figura 1. GÓMEZ, M. B. Redenção de Cam (1895). Óleo sobre tela, 199 × 166 cm, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

O título da obra faz referência ao mito bíblico de Cam, personagem mencionado no livro de Gênesis, filho de Noé, que foi salvo do Dilúvio junto com seus irmãos Sem e Jafé, na arca que

Deus mandara construir. Na mitologia de criação de alguns povos africanos, principalmente nas antigas civilizações cuchitas (MENA LÓPEZ, 2004), Cam assume importância como patriarca original.

O livro de Gênesis da Bíblia⁹, em passagem que conta um pouco da vida de Noé após o dilúvio, atesta que Cam foi amaldiçoado pelo próprio pai, como o "servo dos servos", por ter revelado a nudez de Noé aos irmãos, em um momento em que este se encontrava desacordado.

Interpretações diversas dos textos bíblicos têm sido utilizadas ao longo da história para justificar uma série de ideologias, das mais estapafúrdias até as com forte significação histórica. As diferentes apropriações e entendimentos do “Mito de Cam” que serviam aos propósitos de afirmação do racismo e da inferioridade dos negros procuraram justificar a escravidão dos africanos, mais na verdade, delimitaram o elo entre a escravidão e “cor” da pele.

É óbvio que a justificação da escravização, assim como a afirmação da inferioridade dos povos africanos de origem negra não tem fundamento pura e simplesmente no texto bíblico, mas no uso e na forma em que foi e é interpretado.

Ao contrário do que era esperado pelas correntes hegemônicas do pensamento eugenista e de branqueamento brasileiras, as políticas de branqueamento não levaram a uma maior “pureza da raça”, mas sim elevaram exponencialmente a miscigenação. Frente a essa realidade inexorável da constituição do povo brasileiro – o caldeirão étnico que compõem nossa ancestralidade - e à impossibilidade de branqueamento efetivo da população, em busca novamente de uma identidade nacional, surge o mito da democracia racial.

2.2 Mito da democracia racial

A sociedade brasileira, no desenvolvimento do seu processo histórico, político, social e cultural, forjou ideologicamente um discurso que descreve a experiência de uma harmonia racial entre afro-descendentes, brancos e índios. Todo esse aparato ideológico, carregado de eufemismos, consegue repelir o olhar da população brasileira das brutalidades cometidas, destacando-se nesta pesquisa os atos contra os africanos escravizados no Brasil e seus

⁹ BÍBLIA. A. T. Gênesis. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Capítulo 9, Versículos 20 à 27. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: LCC Publicações Eletrônicas, 2015. p. 28-29.

descendentes, evitando que alguns movimentos reivindicativos lutem por formas de resistências e de superação do racismo.

Conforme reflete Ferreira (2004):

O Brasil, em relação às outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior número de africanos e foi o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1888. Apesar desses dados, entre 1890 e 1950, o Brasil cultivou, com sucesso, uma imagem de si mesmo como a primeira democracia racial do mundo, sendo a convivência entre brancos e negros descrita como harmoniosa e igualitária. (FERREIRA, 2004, p. 39)

Para fins de definição desse mito, opta-se por fazer uso das palavras de Gomes (2005):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminação construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57)

Tais declarações nos levam a deduzir que o mito da democracia racial é uma estratégia de ocultação do racismo no Brasil, enquanto reforça discriminações e desigualdades raciais. Impõem, às vítimas do racismo, muitas vezes, um sentimento de impotência para reagirem a circunstâncias de discriminações, ao reiterar que existia uma coexistência harmoniosa entre as raças.

Segundo Rocha (2006) o mito da democracia racial encontrou baliza na ideologia de dominação racial que explica a escravidão a partir das ideias de inferioridade do negro e, enquanto ideologia, nega narrativas de resistências desse povo, como é ressaltado a seguir:

Para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a forma e os efeitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre. Talvez o mais perverso do mito tenha sido o fato da tentativa de negar ao negro brasileiro sua identidade como um povo portador de direitos. A negação da questão racial atua como a negação do próprio negro enquanto um dado da realidade brasileira. Assim, ainda hoje, um dos maiores desafios para o movimento social negro tem sido a dificuldade dos próprios negros de se auto identificarem politicamente como negros. (ROCHA, 2006, p. 25)

O sociólogo Gilberto Freyre na década de 1930 contribuiu para o fortalecimento do mito da democracia racial, por meio do seu livro “Casa-Grande & Senzala”, publicado em 1933. Freyre decifrou, sistematizou e anunciou o mito da democracia racial ao afirmar que no Brasil, as três “raças” formadoras da sociedade brasileira coexistiam, desde a escravidão, de maneira mais “amiga”, quando confrontadas com outras coletividades multirraciais e/ou de conquista escravista existentes no mundo.

Cabe um parêntese em relação ao contexto situacional em que a obra “Casa-Grande & Senzala” foi produzida. A obra de Gilberto Freyre foi publicada no início dos anos 30, período em que se constituíram momentos decisivos na história moderna do Brasil¹⁰ (a Revolução de 30, a Era Vargas, a promulgação da Constituição de 1934 – revista pela Constituição de 1937 – e os avanços nos direitos dos trabalhadores). Neste contexto há uma retomada da necessidade de se instituir uma identidade nacional. Procura-se decifrar quem é o “povo brasileiro” perpassado por tantas mudanças significativas no cenário político nacional.

“Casa-Grande & Senzala” foi considerada um marco da sociologia brasileira, pois focava sua análise para o contexto tipicamente esquecido na epistemologia brasileira do início do século XX – o cenário ainda insipiente de um período pós-abolicionista que pouco entendia a nova configuração social:

no foco de imagens apresentadas como típicas de um tempo social, deixando-se de dar exclusiva atenção ao homem dominador para distribuir-se essa atenção por dominados significativos para a compreensão de um tempo social ou para interpretação de uma sociedade ou de uma cultura, por mais patriarcal, por mais masculina ou por mais escravocrática em suas predominâncias (FREYRE, 2003, p.32)

As intencionalidades de Freyre na produção de “Casa-Grande & Senzala” não podem ser superficialmente analisadas. Seria leviano afirmar que o autor se presta a uma ideologia de menosprezo aos descendentes dos negros escravizados. Mas, para além dos juízos de valores acerca de suas reais intenções, a percepção idílica de convivência pacífica e amorosamente amigável entre os diferentes extratos da realidade social da época, reforçada pelas ideias de Freyre, culminou com uma conotação irreal que contribuiu por camuflar o fato de, na sociedade brasileira, haver a discriminação racial. Ainda de acordo com Gomes (2005), destaca-se:

¹⁰ SOUZA, Rainer. A Revolução de 1930: Principais fatos da Revolução de 1930. Brasil Escola. Consultado em 01 de novembro de 2016.

Essa visão não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário, divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. (...) Gilberto Freire via uma profunda miscigenação em nossa sociedade como um motivo de orgulho do nosso caráter nacional, não considerando que a mesma foi construída a partir da dominação, colonização e violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas. E mais, na sua interpretação ele não estava preocupado com a ponderação de que qualquer forma de dominação e violência é perversa. (GOMES, 2005, p. 58)

Na atualidade, não é possível admitirmos que uma sociedade onde as conexões raciais entre os diferentes grupos foram reguladas pelo trabalho escravo, na submissão do outro, possa motivar algum enaltecimento, ou seja, de soberba da forma como historicamente ocorreu a convivência entre os diversos grupos étnico-raciais.

2.3 Ser negro e tornar-se negro

A expressão **ser negro e tornar-se negro** é empregada aqui desta maneira para dar ênfase ao conceito NEGRO, como categoria de análise social e de admissíveis novas proposições baseadas nos movimentos sociais de vanguarda que discutem a valorização da cultura afrodescendente brasileira. Na verdade, os termos negro e afrodescendente coexistem, por considerarmos, neste contexto de produção acadêmica, como sinônimos.

Existe toda uma construção social, cultural e também política nas negações de pessoas e de suas trajetórias, no apagamento de suas dinâmicas de luta e de seus saberes, por aqueles que detêm um poder hegemônico. Pessoas negras, movimentos negros, instituições e saberes afrodescendentes no Brasil, foram historicamente colocados fora, à margem do tecido social.

O sujeito afrodescendente suporta as violências que lhe são infligidas pela sociedade, em que o ideário de beleza e a padronização dos comportamentos é o dos membros dos grupos de pertencimento racial branco. Assim, ponderar sobre a identidade afrodescendente, pode significar, em alguns momentos, em sofrimento para estes sujeitos.

A negativa da negritude pode ser problematizada para o negro de forma muito intensa, em um extremo de angústia em que a pessoa simplesmente não se reconhece como tal, levando à possibilidade de um cenário quase patológico. Fanon declara que

se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. (2008, p.95)

Ao dialogarmos com Nogueira (1985) surge a contradição que o negro sofre por interiorizar a cultura hegemônica historicamente construída que não reconhece de maneira ampla as heranças negras:

O drama do negro que, vivendo no mundo dos brancos, é induzido, ainda que com relutância, a interiorizar os valores culturais destes, inclusive sua preferência etnocêntrica pelas características físicas caucasoides. Do negro que subjugado pelo branco, introjeta a sua imagem e vê a si mesmo do ponto de vista dele. É o drama do negro colonizado, escravizado, destribalizado, despojado de sua cultura e imerso na cultura do branco. (NOGUEIRA, 1985, p. 16)

É como se o afrodescendente que recusa sua identidade tivesse uma chaga no corpo. O cancro do corpo se transfigura em ferida do pensamento. Um pensamento compelido a não poder conceber a identidade real do sujeito, é um pensamento mutilado em sua natureza.

A violência racista é tão sinistra que arranca do sujeito afrodescendente a possibilidade de empreender seu potencial de criatividade, encanto e prazer que é capaz de construir. Então, estes sujeitos encerram seu pensamento, devido às ações das imposições do dominador, em um outro pertencimento racial. Isto leva a um bloqueio, a uma negação de si mesmo pela agonia de refletir sobre a própria identidade.

Conforme os apontamentos de Costa (1982), destaca-se o trecho a seguir como um dos elementos constitutivos da violência racista:

O racismo que, através da estigmatização da cor, amputa a dimensão do corpo negro, também perverte o pensamento do sujeito, privando-o da possibilidade de pensar o prazer, e do prazer de funcionar em liberdade. O pensamento do negro é um pensamento sitiado, acuado e acossado pela dor de pressão racista. Como consequência, a dinâmica da organização mental é subvertida. (COSTA, 1982, p. 8)

O sujeito negro, o sujeito afrodescendente, em decorrência da violência racista que lhe subordina, não encontra o deleite de ser negro e então estabelece os processos mentais arrancando o prazer do centro de seu pensamento. O prazer dá lugar à dor. O flagelo de ser negro. Em virtude disto, muitos buscam maneiras para esconder a violência que sofrem, como o anseio de ser

branco, de modificar as características fenotípicas e não se identificarem como negros quanto ao quesito cor.

Como decorrência, a violência racista induz o sujeito negro a desejar e introjetar um destino identificatório antagônico quanto à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Souza (2003) faz a ressalva quanto à contradição existente no desejo dos negros em almejar a brancura:

Mesmo os negros sabendo que os brancos europeus foram responsáveis por diversas formas de opressão, escravidão, guerras contra o seu povo e que por causa disso já condenaram milhares de criaturas de sua raça à miséria física e moral, nem por isso deixam de almejar a brancura porque ela se tornou símbolo de evolução, civilização e progresso. A ideologia racial branca fez da brancura algo transcendente e universal. E por tudo o que o negro sofre e sente, ele passa a desejar uma realidade contrária a que ele vive e isso significa repudiar a sua própria cor, a sua pessoa, a sua existência. (SOUZA, 2003, p. 154 - 155).

Para negar ser negro, o negro empresta o branco como referencial, como se a supremacia da estética branca definisse o belo e a superioridade. Como contrapeso, para fins de conformação dessa ideia, Souza (1982) elucida que o negro que toma o branco como ideal de ego, concebe em si mesmo uma chaga narcísica severa e mutilante.

Com base nos argumentos já citadas, assumir ser negro não é tarefa simples. É participar da mesma história de desenraizamento, servidão e discriminação racial, embora esse compartilhamento por si só não garanta aos sujeitos, nesta qualidade, a identidade negra.

Quanto a essas constatações, Souza (1982), conclui o seguinte:

Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro, é tornar-se negro. É tomar consciência do processo ideológico, através de um discurso mítico acerca de si, engendrar uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. (SOUZA, 1982, p. 77)

Destaca-se que ser negro é reconhecer-se negro. É sobrepujar os discursos alienantes de negação e invisibilidade ideologizados frente as estratégias de superioridade dos grupos de outros pertencimentos raciais. É procurar conscientizar-se da urgência do respeito a si mesmo e dos outros, independente do pertencimento racial.

2.4 A desigualdade racial na escola

Na contemporaneidade educacional brasileira coexistem muitas negações/omissões que se revelam no currículo da escola e que contribuem para a permanência da desigualdade racial no contexto escolar. Tal suposição é confirmada nas seguintes palavras:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos afro-descendentes quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres. (...) Livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professor ou cidadãos comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial, se desejamos realmente ser considerados educadores e sujeitos de nossa própria história. (CAVALLEIRO, 2005, p.11,12)

Apesar da afirmação de Cavalleiro sobre a invisibilidade das relações raciais nos processos de reflexão que compõem o planejamento escolar ter mais de dez anos, o cenário real de tal temática pouco se alterou se realmente apontarmos para o cotidiano das instituições escolares brasileiras. A Lei 10.639 (BRASIL, 2003) de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", foi sim um grande marco para os movimentos de luta dos afrodescendentes e figura como um referencial importante para que as propostas pedagógicas das instituições de ensino permeiem suas práticas com a cultura afro-brasileira. Mas acreditar que a legislação está sendo aplicada nas escolas porque é uma obrigatoriedade legal é um equívoco.

Os desafios para a implementação da Lei 10.639/2003 se revelam no cotidiano das relações que compõem os embates ideológicos de cada contexto educacional. O que se percebe é que existe uma preocupação, ainda que sob um aspecto extremamente legislativo e burocrático, em se criar dispositivos legais e materiais de apoio que sirvam de ancoragem para que os aspectos da cultura afro-brasileira estejam de fato presentes nos currículos oficiais de ensino. Mas os mecanismos de ação para essa tarefa ainda estão há *anos-luz* de distância deste objetivo.

Não basta apenas implementar novas temáticas curriculares, nem somente discursar em favor de uma “perspectiva multicultural”, pois aquilo que o educador escolhe como objeto de ensino e suas metodologias (ou deixa de escolher) vai muito além do que é prescrito; se faz urgente perceber o currículo real reconfigurado no cotidiano escolar.

As iniciativas em políticas públicas que propiciam o ensino multicultural e que respeitem as múltiplas heranças da ascendência brasileira devem estar atreladas a uma transformação pedagógica na nos processos formativos iniciais dos educadores, dentro dos currículos das instituições que formam professores. Transformação que também deve balizar as propostas de formação continuada dos docentes.

A discriminação racial na escola não se limita às relações interpessoais. Existem diferentes mecanismos que podem fomentar tais práticas:

Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. (CAVALLEIRO, 2005, p.13)

O emprego de recursos pedagógicos com essas características transparece um processo de socialização racista, calcado na cultura eurocêntrica e etnocêntrica, que historicamente sublima imagens de indivíduos brancos como alusões positivas e hierarquiza o pertencimento racial dos alunos afrodescendentes como inferior miniaturizando sua cultura, sua imagem e suas conquistas.

A educação formal brasileira, na figura das instituições de ensino legalmente constituídas, sobretudo nas esferas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio¹¹, têm como principal material pedagógico os livros didáticos. Para a educação pública (seja ela estadual, municipal ou federal), há o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Desde sua origem, o programa foi aperfeiçoado e teve

¹¹ Os termos Ensino Fundamental e Ensino Médio representam as etapas que compõem a Educação Básica, nos termos da LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

Cabe destacar a amplitude que assumem os programas de material didático na atualidade no Brasil (tornando esse país o maior comprador de livros didáticos), a consolidação do PNLD, estabelecendo um mecanismo próprio de escolha dos livros pelos professores, e a presença de Livros Didáticos, reafirmada a partir do PNLD, no cotidiano das escolas e das salas de aula.

Em 2016, foram distribuídos mais de 128 milhões de exemplares, com valores que ultrapassam mais de um bilhão e duzentos milhões de reais gastos com a aquisição e distribuição dos livros¹². Para além dos valores astronômicos, vale refletirmos sobre as possibilidades ideológicas presentes nas obras escolhidas pelas escolas. Para Almeida,

os discursos raciais [...] estão dentro da política nacional do livro didático, que está entrelaçada ao mundo mercadológico, isto é, os motivos pelos quais os textos, as imagens, as atividades obedecem a alguns critérios e não a outros e a razão pela qual possuem as ideologias de certos grupos e não de outros é inerente a essa percepção (2013, p. 78).

A pesquisadora Lívia Jéssica Messias de Almeida, em sua tese de mestrado, faz uma análise pormenorizada dos editais do PNLD dos anos de 2004, 2007 e 2010, por classificá-los como aqueles em que foram realizadas maiores alterações entre suas publicações. As considerações que a autora tece reconhecem que os editais aqui referenciados dão conta, minimamente, de atender às exigências legais e recomendações em relação ao pluralismo étnico e ao repúdio ao preconceito. Mas percebe nas entrelinhas que os textos dos editais apontam comumente para “o que não se deve apontar” e, poucas vezes, “para como se deve apontar”:

o que está mais evidente nos editais são indicações e critérios estabelecendo determinações sobre o que os livros não devem conter, e pouquíssimos critérios de como as populações discriminadas racialmente devem ser representadas nos textos, nas atividades e nas ilustrações (ALMEIDA, 2013, p. 109).

Almeida (2013) ainda analisa, nos editais, os critérios para qualificação de obras do catálogo de aprovados pelo ministério da Cultura. Para a surpresa de todos, os itens que preveem que as obras abordem de maneira positiva a imagem de afrodescendentes, promovendo

¹² Dados obtidos na página eletrônica oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, que é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e pelo Programa Nacional do Livro Didático. In: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acessado em 03/11/2016.

positivamente a cultura afro-brasileira e também e também abordem a temática das relações étnico-raciais não são eliminatórios, são “critérios de qualificação” (ALMEIDA, 2013, p. 107).

Ora, se uma obra não pode ser eliminada do PNLD caso não cumpra tais critérios, porque há de se esperar que as empresas responsáveis pela sua publicação, bem como seus autores intelectuais, cumpram essas determinações? Em um mercado tão gigantesco, que movimentava cifras na casa dos bilhões de reais, a lógica do baixo custo impera, impedindo que alterações significativas, mas não obrigatórias, sejam realizadas nas obras referidas. “Existe uma proibição de apresentação de preconceitos e discriminação contra a população negra, mas não existem critérios específicos de como representá-las” (ALMEIDA, 2013, p. 109).

As sutilezas presentes no texto dos editais não passam despercebidas por aqueles que manejam essa legislação diariamente. Em busca de brechas para que suas obras sejam aceitas, é possível que uma gama enorme de títulos sejam aprovados pelos órgãos competentes ao PNLD sem, de fato, darem maior visibilidade às questões étnico-raciais ou representarem de maneira positiva o negro/afrodescendente. “Não veicular preconceitos e discriminações de raça não significa, de nenhuma forma, que a população está positivamente representada” (ALMEIDA, 2013, p. 109).

Além dos recursos pedagógicos, diferentes instrumentos provindos de maus tratos, agressões e injustiças reforçam a manutenção dos preconceitos e da discriminação racial, tal qual se faz referido na citação:

Afora isso, há outros fatores que favorecem a interiorização/cristalização de idéias preconceituosas e atitudes discriminatórias contra os afrodescendentes. Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estes estudantes são tratados por seus colegas e/ou professores com termos preconceituosos e discriminatórios. Situações estas que sinalizam reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo”, etc. (CAVALLEIRO, 2005, p.13)

As expressões trazidas por Cavalleiro não são de exclusividade do contexto escolar. Nem aparecem referendadas por estudos de caso tipificados e analisados cientificamente. São declarações que, em maior ou menor escala, todo cidadão brasileiro já presenciou, nos mais diversos contextos sociais. Fazem parte de um “repertório de apelidos e anedotas” que se reproduzem desde os tempos da abolição da escravidão até a contemporaneidade. Mesmo com a

visibilidade cada vez mais forte dos movimentos de defesa dos direitos civis, esses mecanismos mais sutis e velados de discriminação continuam a permear os antagonismos das lutas de classes, não apenas na questão étnico-racial, mas também nos embates de gênero, por exemplo.

A típica justificativa para a dissimulação do caráter racista dessas expressões é, quase sempre, a mesma: “é apenas brincadeira”! Reflete a tentativa de instituir como característica da identidade nacional do brasileiro a informalidade, a alegria, a descontração, o “riso solto”. Para Fonseca (2014), esse “jeitinho brasileiro”, ao mesmo tempo em que tem uma “face libertadora e lúdica, tem como reverso um universo carregado de autoritarismo que pune o diverso, o diferente, pelo fato de este não estar enquadrado no modelo hegemônico” (FONSECA, 2014, p. 58).

É o racismo cordial. “O homem cordial e a nossa cordialidade são fenômenos resultantes do incessante recurso à dissimulação, ao disfarce dos conflitos oriundos das relações sociais, individuais e coletivas” (FONSECA, 2014, p. 82). A cordialidade é extremamente superestimada como grande virtude de caráter pelos discursos moralistas românticos, como chave para a democratização das relações pessoais e coletivas, mas na verdade tem sido apropriada, por aqueles que detêm o poder hegemônico, para omitir as disparidades sociais alicerçadas na disparidade socioeconômica existente, de maneira estruturante, na sociedade brasileira, sobretudo entre brancos e negros e entre ricos e pobres.

A escola incorpora em sua dinâmica as práticas sociais comuns às outras esferas da vida política. O ambiente escolar não se compõem apenas de fenômenos exclusivos de sua realidade. Assim, se uma coletividade específica se configura, pelo seu desenvolvimento histórico, como preconceituosa e excludente, a escola trará para seu contexto tais embates, cabendo aos sujeitos que interagem nesse palco se apenas serão reprodutores dos valores sociais ou se tentarão constituir o espaço escolar como ambiente de contestação destes valores.

Visualiza-se a urgência da necessidade de se contemplar na escola discussões sobre as relações raciais, bem como sobre a diversidade racial, sem a padronização cultural. A escola precisa lançar mão de estratégias para erradicar/diminuir a ocorrência de tratamentos relevantes propiciados a uma cultura em detrimento da outra.

Para a escola vir a tornar-se um espaço coletivo de construção de relações grupais com base no respeito mútuo e valorização do outro e suas diferenças, é preciso no mínimo: privilegiar um cotidiano onde os sujeitos a ela pertencentes não sejam passivos; manter uma relação construtiva, harmoniosa e contínua no enfrentamento de conflitos e negociações na apropriação de normas e regras mediada por ações recíprocas de respeito ao diferente; reconhecer identidades

presentes nos diferentes contextos culturais, apropriando-se deles, sistematizando, desvendando seus conteúdos ideológicos. (GODOY apud ALMEIDA, 2006, p.8).

O ambiente escolar carece de se constituir como um espaço favorável à convivência e ao respeito às diferenças. Através do questionamento dos estereótipos e da refutação de qualquer tipo de preconceito dentro do universo escolar, a educação formal pode se constituir como espaço de “conscientização” (FREIRE, 1979). A conscientização implica, pois, “que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). A percepção crítica da realidade é fundamental para que as diferentes culturas que compõem o cenário étnico-brasileiro (culturas indígena, afro-brasileira, europeia e indo-asiáticas) sejam retratadas dentro da escola de maneira positiva, mas não ufanista. Cabem também as análises dos diferentes contextos de vida das populações originárias de sua ancestralidade. Como exemplo, a fim de construirmos um discurso de valorização positiva dos componentes africanos em nossa herança social, não se devem deixar de lado os apontamentos que revelem a conturbada situação política e financeira em que o continente africano se situa na atualidade. Nações africanas sofrem nas mãos de governos autoritários e ditatoriais (Egito, Síria, Líbia, Zimbábue), causando um fenômeno de imigração em massa de refugiados que tentam alcançar a Europa pela travessia do Mediterrâneo¹³. Cabe uma análise que procure desvelar os componentes históricos que encaminharam a realidade do continente africano para essa tensão gigantesca, em um cenário de guerras civis se espalhando por diversas nações: o processo de colonização e descolonização do continente, as seculares guerras tribais entre os povos-nações, os movimentos do *Apartheid*¹⁴ e sua significação no território africano.

Uma educação que se alinhe com a origem da formação da sociedade brasileira precisa reencontrar a nossa ancestralidade e as vivências acumuladas ao longo dos anos, nas mais

¹³ PORTAL DE NOTÍCIAS G1. **Entenda a arriscada travessia de imigrantes no Mediterrâneo.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/04/entenda-arriscada-travessia-de-imigrantes-no-mediterraneo.html>. Acessado em 04/11/2016.

¹⁴ O termo *apartheid* significa "separação" ou "identidade separada". Serviu para designar o regime político da África do Sul que, durante décadas, impôs a dominação da minoria branca (ou aristocracia branca) sobre grupos pertencentes a outras etnias, compostos em sua maioria por negros. Segundo Bahia (2000, p. 114) “o *apartheid* é um sistema social, econômico e político constitucional que se baseia em princípios teóricos e em uma legislação *ad hoc*. Neste sistema, a diferenciação corresponde à definição de grupos sociais diversos e ao seu desenvolvimento em separado. Significa a manutenção da supremacia de uma aristocracia branca, baseada numa rígida hierarquia de castas sociais, para as quais existe uma correlação entre a cor de pele e as possibilidades de acesso aos direitos e ao poder social e político”.

diversas roupagens da resistência negra e congregar a história e a cultura afro-brasileira nos currículos.

Para inserir a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Ensino Fundamental, é primordial reorganizar o currículo formal e o currículo praticado, assim como o processo de ensino e de aprendizagem, abarcando todas as áreas do conhecimento, para que a inserção aconteça de maneira articulada, ou seja, envolvendo os diversos componentes curriculares oferecidos nesse segmento de ensino.

No âmbito da escola o pressuposto de que todos são iguais perante a lei se depara com dificuldades para ser cumprido. As desigualdades raciais revelam-se na escola por meio da invasão cultural. Sobrevém uma supremacia do ensino da cultura europeia que promove a invisibilidade e o silenciamento da cultura dos afrodescendentes e dos indígenas.

(...) Verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. Aí está, mais uma das questões estruturais que envolvem a desinformação da população brasileira sobre o continente africano. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar, uma vez que a África como berço dos antepassados dos seres humanos deveria ser estudada em primeiro lugar. (ANJOS, 2005, p. 167)

A invasão cultural convém à conquista, deslegitimando as potencialidades do sujeito a que condiciona. Os invasores adentram na conjunção cultural dos invadidos, infligindo a estes sua percepção de mundo, enquanto lhes inibem a criatividade, ao frearem sua expansão.

A invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades de ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. (...) Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores (FREIRE, 2013, p.205).

CAPÍTULO III – O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FRENTE À CULTURA AFROBRASILEIRA

3.1 A Lei nº 10.639 de 2003 como construção histórica e seus desdobramentos

A Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente da República – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – tem particular relevância para a promoção positiva da herança cultural africana que permeia nossas relações sociais há mais de cinco séculos. Além de expandir o pouco conhecimento que se tem dessa cultura, pressupõe uma nova apreciação sobre a história africana e afro-brasileira e suas possibilidades dentro do caminhar histórico brasileiro. Antes de qualquer coisa, é imperativo afirmar que a inclusão da temática étnico-racial afrobrasileira nos currículos escolares reconfigura nos alunos e nos professores uma figura positiva do continente africano e contribui para a elevação da autoestima dos alunos afrodescendentes, além de propiciar aos demais alunos um acesso maior às discussões sobre diversidade e pluralismo cultural. .

A mencionada lei não foi sancionada “da noite para o dia”. Seu processo de construção e elaboração passou por diversas etapas, derivando dos movimentos negros da década de 1970 e da diligência de adeptos da causa negra na década de 1980 e de 1990, quando diversos pesquisadores (HASENBALG; SILVA, 1990, ROSEMBERG, 1987, ROSEMBERG, 1991) apontaram um contingente maciço de alunos negros que abandonavam a escola ou compunham a realidade dos índices de discrepância idade/série pelas constantes reprovações no sistema de seriação do ensino básico. Na última década do século XX, acontece uma efervescência de movimentos em todo Brasil pela afirmação da identidade negra. Os movimentos de defesa dos direitos civis, em especial o movimento negro, consegue maior visibilidade a partir dos anos 2000, culminando com a promulgação, em 2003, da referida lei. Mas tal conquista remete ao final do século XIX, com o cenário político ideológico que permeia a abolição da escravatura.

Ao assinar a Lei Áurea em 1888, a Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II e princesa regente do Império, alterou significativamente a função social do negro no processo produtivo nacional. Os negros – até então escravizados e, agora, recém-libertos – passaram a não ter mais serventia e se constituíram em um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade. As funções

antes realizadas pela mão de obra escravizada agora eram prerrogativa dos imigrantes europeus que desembarcavam no Brasil aos milhares no início do século XX. A miscigenação de raças era ponderada um retrocesso para a nação (GOBINEAU apud SOUSA, 2013), no final do século XIX, alegando que o atraso e decadência civilizatória brasileira era decorrente eram devido da mistura racial. Nesse momento, a população negra teve de traçar seu próprio destino, apartados de seus familiares, de sua ancestralidade e de suas tradições.

A responsabilidade de fixar-se numa sociedade excludente, discriminatória e estratificada foi atribuída, apenas e somente, ao próprio povo negro, sem que a estrutura governamental da época disponibilizasse mecanismo algum para efetivar tal inserção. Nesse emaranhado social, o negro buscava formas próprias de se afirmar como indivíduo (uma vez que até a abolição da escravidão era não mais do que “coisa”) e de sobreviver, de construir sua subjetivação.

Tais processos de exclusão da população negra recém-libertada contribuíram para a criação de uma imagem estereotipada do negro, como um indivíduo de uma “raça inferior”, concepção que especificava o preconceito racial e impulsionava, segundo Kabengele Munanga, a “ideologia da superioridade do homem branco”:

apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2004, p.16)

Com a manifesta conjuntura discriminatória em relação aos negros, emerge um sistema de ideias no qual está avalizada a superioridade cultural irrefutável da raça branca, já que a noção de civilização está atrelada aos valores ocidentais europeus, a seus atributos físicos, enquanto, no discurso hegemônico eurocêntrico, à outras heranças culturais não ocidentais são vinculadas a barbárie ou a selvageria, a incivilidade, a ausência de organização política e social

O caminhar histórico da luta do povo negro para se afirmar enquanto constituinte da cidadania passa pela urgência de afirmação da identidade negra. Nos anos de 1970 Abdias do Nascimento, autor, ator, dramaturgo e político que introjetou em seu trabalho a causa negra é uma das principais figuras que se engajam nessa batalha pela afirmação do negro, através de sua colaboração no próprio Movimento Negro e pela participação fundamental na criação do Teatro

Experimental Negro (TEN)¹⁵. Os movimentos sociais negros da década de 70, entre eles o Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁶, lutaram pela a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, a fim de promover o reconhecimento do negro pela sociedade e sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária (PEREIRA, 2010). Os movimentos sociais negros tinham uma preocupação primordial com os processos educacionais formativos brasileiros, por perceberem a mínima participação dos conteúdos da cultura negra na sistematização de ensino tradicional brasileira. Para Gonçalves e Petronilha,

como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional. (2000, p.145)

Filho e Perón identificaram indícios de que a discriminação racial, presente no contexto escolar, era uma das causas da crescente desigualdade de trajetórias entre os alunos negros e brancos (2011). Percebia-se, na escola, a ressonância do preconceito presente na estrutura social e a desigualdade. Uma das implicações dos estudos sobre o negro na educação formal foi a determinação da inclusão do componente curricular “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado da Bahia.

A ebulição dos movimentos a favor da causa afrodescendente se intensificou na década de 1980 e, na década seguinte, se avolumaram decididamente. Nos anos 1990, a mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares passaram a discutir essas questões de modo mais adequado e intenso. O Movimento Negro se fortalecia e, segundo NASCIMENTO (2007),

passou a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente (...) O movimento social negro não atuou de forma

¹⁵ O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria (ROSA, 2007).

¹⁶ A página eletrônica oficial do MNU relata o processo de fundação do Movimento. No dia 07 de julho de 1978 foi realizado um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo milhares de pessoas que denunciavam a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê, e protestavam pela morte de Robson Silveira da Luz nas dependências do 44° Distrito de Guainazes, resultado de torturas praticadas por policiais e pelas péssimas condições carcerárias no Brasil. Este momento foi o marco para o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), fundado em 18 de Junho de 1978, posteriormente denominado MNU, ”onde produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana denominadas povo negro. Até hoje, o MNU está denunciando as desigualdades raciais, e construindo um projeto político do ponto de vista do povo negro” (MNU, 2016). Disponível em: <http://mnu.blogspot.com.br/>.

diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas (p. 66).

Surtem nessa época algumas políticas públicas pautadas nos anseios da população afrodescendente, como o estabelecimento do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Estado do Rio de Janeiro, com a missão de promover o ingresso de alunos negros nas universidades públicas. A Marcha Zumbi dos Palmares, de 1995, citada anteriormente, foi um dos marcos para que Estado brasileiro direcionasse mais atenção para os embates antirracistas, contribuindo para o reconhecimento público, na esfera governamental, da conformação do racismo no Brasil e propiciando, assim, ações mais diretas a fim da reflexão sobre o problema e a implementação de algumas medidas de combate ao racismo. Em 1996 é lançado o “Programa Nacional de Direitos Humanos” (BRASIL, 1996), instrumento legal que propõem algumas metas para a promoção dos Direitos Humanos em linhas gerais e a reitera a luta contra a discriminação racial de modo específico. Segundo Nascimento (2007), essas metas pautavam propostas de ações afirmativas para os negros e outras considerações de políticas públicas, direcionadas à superação da discriminação racial e exclusão social.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a discussão sobre as possibilidades de combate à discriminação racial ganha um forte aliado, uma vez que se traduz em um documento que reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país.

Com base no texto constitucional, o então deputado federal Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposta de lei que seria a base do texto da lei 10.639. O projeto chegou a ser encaminhado ao Senado, mas foi arquivado em 1995. A supracitada lei volta a figurar como possibilidade real a partir da aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259 (BRASIL, 1999), dos deputados federais Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O projeto tem seu texto aprovado em 2002 pelo senado e, em 2003, é promulgado como a Lei nº 10.639, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Em 2008, na trilha da discussão sobre educação para relações étnico-raciais com foco no currículo da educação básica, foi promulgada a Lei nº 11.645, a qual alterou novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada anteriormente pela Lei nº 10.639, de 2003, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Neste espaço de tempo que contempla os anos anteriores à promulgação da Lei 10.639, em 2003, e também a década que se segue, outras iniciativas legislativas importantes se fazem relevantes para a discussão das temáticas afro-brasileiras na educação básica.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), além da criação, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), também podem ser lembradas como relevantes para a afirmação da importância de uma legislação que dê conta da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no ensino básico brasileiro. A LDBN teve o intuito de instituir uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo país, uma vez que apresentava como um de seus objetivos específicos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena. É importante destacar, ainda, em relação aos PCN, a proposição de temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o objetivo de “promover o respeito à diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 1997). O tema da Pluralidade Cultural merece destaque, pois aborda singularmente as relações sociais e culturais dentro de uma amplitude de possibilidades, defendendo a diversidade e a tolerância étnica e cultural. De acordo com as diretrizes dos citados Parâmetros Curriculares, a sociedade brasileira se desenvolveu permeada por diferentes etnias, fato de extrema relevância para que os valores do respeito aos diferentes grupos e culturas que a constituem se apresentem como condição *sine qua non* para o combate ao preconceito e a discriminação:

o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997, p. 32).

Destaca-se também no cenário legislativo a aprovação do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, de 2004.

O Plano tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nada à legislação já existente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações (BRASIL, 2004, p. 11).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana avança ao apontar os princípios, os eixos orientadores e as ações pedagógicas que deveriam/devem permear o projeto político-pedagógico das escolas e as práticas docentes, tendo em vista a garantia de concepções e posturas sistemáticas e cotidianas que assegurem o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial na escola e na sociedade. Enquanto referencia oficial de caráter macroestrutural, ele cumpre os pressupostos de sua criação. Ao delimitar os seis eixos de atuação a que se propõem (BRASIL, 2004, p. 25) – Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais de educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento; Condições Institucionais – o Plano atinge, enquanto texto de referência, as esferas de atuação capazes de implementar e efetivar, de fato, os mecanismos legais.

Uma vez que os diversos dispositivos legais que constroem o marco legislativo para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira se mostram adequados enquanto referencial metodológico, por que não observamos no cotidiano escolar, de forma plena e intensa, tais referenciais serem cumpridos “à risca”?

Uma das possíveis explicações seja a da “capilaridade” em que os sistemas de ensino são projetados em um país como o Brasil, de tamanho continental, com milhares de instituições escolares diferente, subsumidas a um sem número de redes de ensino, tanto públicas quanto privadas. Do texto legal, até a sala de aula, o percurso traçado pelas recomendações político-pedagógicas perfaz um caminho incomensurável, tortuoso e pouco óbvio. As diferentes possibilidades de interpretação de um texto legal são, em número, tão grandes quanto às possibilidades de pessoas que a enunciam.

Esta trajetória dos referenciais metodológicos e marcos legais até o contexto escolar é inundada pelas construções culturais que se postam, historicamente, como possibilidades de exclusão social pela raça ou etnia. Na verdade, “as próprias políticas públicas brasileiras já

nascem racializadas, pois elas não se atêm a este processo histórico de exclusão” (UNESCO, 2010, p. 6).

A lógica da exclusão talvez seja o principal mecanismo que efetiva as desigualdades sociais relacionadas aos aspectos étnicos no Brasil. O poder hegemônico que se entremeia em todas as relações entre os indivíduos e entre os indivíduos e as instituições sociais não abre mão de continuar exercitando mecanismos de opressão às minorias discriminadas ao longo de desenvolvimento da sociedade. Para entendermos esse mecanismos de opressão, me valho dos construtos de Paulo Freire e de sua “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2013).

3.2 A Pedagogia do Oprimido e o racismo pela lógica da opressão

Paulo Freire tece, em “Pedagogia do Oprimido”, uma importante discussão sobre a pedagogia do ponto de vista do oprimido. Adverte que a luta pela libertação do homem se dá num processo de reconhecimento de sua condição de oprimido e, dialeticamente, da quebra das amarras que o aprisionam em tal condição, transcendendo a opressão e se reconhecendo com a possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 2013, p. 40).

Em linhas gerais, entende-se que os oprimidos são todos aqueles “impedidos de ser mais, coibidos de ser no mundo e com o mundo, aqueles renegados e renegadas, interditadas e interditados, proibidos de ser, proibidos de humanizar-se” (FREIRE, 2000). A opressão, ao transformar o ser humano em ser oprimido, desumaniza-o, negando-lhe a vocação ontológica de todo e qualquer indivíduo da espécie humana. Para Freire, a desumanização é

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. [...] A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 2013, p. 40)

Paulo Freire prioriza um trabalho educativo que não repouse no ativismo (ação sem reflexão) ou na sloganização (reflexão sem ação) e que não se assente numa concepção de homem como “ser vazio”. Um trabalho que reverencie o diálogo e a união inexorável entre ação e reflexão, isto é, que privilegie a *práxis*. A *práxis* é uma maneira de entender a existência através das conexões entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Freire demarca o conceito

de práxis no contexto pedagógico como sendo a habilidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transfigurar a realidade a partir das intenções produzidas pelo próprio ser humano.

Em equivalência a essa compreensão de homem como “ser vazio” e, por isso, subjugado como “depósito” de conhecimento, está, segundo Paulo Freire, a pedagogia de perspectiva opressora, batizada de “educação bancária”. Calcada em uma conversação verticalizada, contrária ao diálogo, convém como ferramenta de desumanização e domesticação do oprimido.

Ora, segundo Munanga, “o racismo é uma desumanização e uma negação da humanidade do outro, uma destruição muito profunda, que a mobilidade social não resolve” (1996, p.223). O conceito de opressão presente nos escritos de Freire encontra ressonância direta nas marcas do racismo infligido a população negra brasileira, sobretudo no *modus operandi* destrinchado pelo autor ao definir as bases do que nomeia como ação antidialógica (2013, p. 167).

Ao citar a teoria antidialógica, o autor adverte que a aludida teoria tanto acarreta a marca da opressão, da invasão cultural disfarçada, da falsa “ad-miração” do mundo, como difunde uma gama de mitos para nutrir o *status quo* e manter a desunião dos oprimidos, os quais repartidos ficam “amortecidos” e tornam-se facilmente dirigidos e manipulados.

Traz à cena a matéria do “ato de dissertar” efetivado pelo educador, que se efetiva, e isto tanto dentro como fora da escola e em qualquer nível de escolarização, como uma prática de dominação, pois se disserta sobre a realidade como se fosse algo estático e sem vida. É por meio da dissertação, explica Paulo Freire, que o “educador bancário” tenta “depositar”, “encher”, o educando com conteúdos, os quais, comumente, não se relacionam com sua vida, minimizando, e até mesmo anulando, seu potencial criativo, criticidade e pensar autêntico.

Não há como deixar de realizar a analogia entre essa “educação bancária” e as práticas tradicionais insistentemente repetidas na escola em relação às temáticas da negritude. Mesmo com uma população eminentemente de raiz negra, os conteúdos preconizados na educação erudita remetem, quase sempre, as heranças epistemológicas europeias. O aluno não escuta ou aprende nada “dos seus”: não reconhece na sistematização de ensino tradicional as raízes negras as quais está intimamente relacionado. Apenas memoriza e recebe conhecimento desvinculado de sua genealogia. Nem tampouco são inseridas questões referentes a outras possibilidades étnicas, como raízes permanentes de nossa ancestralidade: as causas indígenas encontram visibilidade ainda menor do que as questões da negritude na escola. Outras reflexões que também tragam à mostra diversos contextos de exclusão (a situação da mulher na sociedade patriarcal machista; os

preconceitos de gênero; a discriminação e a violência impetrada à comunidade LGBT¹⁷) são pouco discutidas, frente à enormidade do sistema educacional brasileiro, no contexto escolar.

Ao memorizar o conteúdo narrado, ao “arquivar” os “depósitos”, o educando não está se conhecendo e conhecendo o mundo de modo verdadeiro, não está desenvolvendo sua consciência crítica. Freire destaca que a educação bancária, “servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda, que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a domestica” (2013, p. 101).

Tais construtos permeiam toda a obra de Paulo Freire, não só a “Pedagogia do Oprimido”, e parecem se “encaixar” sobre medida para delimitar os mecanismos, dentre outros que engendram o racismo e a discriminação na sociedade brasileira, sobretudo em referência à “Teoria da ação antidialógica” (FREIRE, 2013, p. 167).

3.2.1 A Teoria da ação antidialógica

Freire (2013, p.172), menciona que “o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica”. Nesta colocação, o autor deixa claro que não basta o repasse das informações das mais diferentes formas ou na agilidade que se faz na mídia, mas, o debate, a reflexão frente à realidade. O diálogo se mostra como propositor de reflexão e, conseqüentemente, da ação.

Para Freire (2013) a teoria antidialógica se faz de modo opressor e a dialógica se caracteriza como revolucionário-libertadora. Tais teorias são discutidas na perspectiva em contribuir para a reflexão, de como as práticas destas teorias podem ser compreendidas no cotidiano profissional, e em consequência, como seus rebatimentos podem auxiliar, ou, na perspectiva libertadora, ou de manutenção da ordem capitalista.

Paulo Freire (2013) conceitua a teoria antidialógica, com as seguintes expressões: conquista; dividir para manter a opressão; manipulação e a invasão cultural. Tais categorias encontram convergências no pós-colonialismo apontado por Hall:

¹⁷ Segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), através da Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a sigla LGBT representa o grupo de indivíduos que se reconhecem como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/programas>. Acesso em 05/11/2016.

[...] o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do aqui e lá, de um então e agora, de um em casa e no estrangeiro. Global neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade (HALL, 2003, p. 102).

No termo pós-colonialismo, o prefixo “pós” não significa, impreterivelmente, que as sociedades que foram “forçadas a viverem” o colonialismo o tenham suplantado definitivamente, pois seguramente sua sombra ainda “conduz” algumas instâncias da vida coletiva dos países colonizados. Nesses termos, o pós-colonialismo não pode ser entendido como uma corrente teórico-política designada à análise de um tempo histórico ido, mas como um enfoque que busca revisitá-la criticamente a experiência colonial e suas implicações nos processos societários atuais.

O pós-colonialismo surge como um relato memorial colonial saído, principalmente, das experiências vivenciadas pelos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2013) e pelos “condenados da terra” (FANON, 2005). Entre os esfarrapados do mundo e os condenados da Terra se encontra a população negra brasileira, que sofre com as repercussões histórico-sociais do processo de “engavetamento” de suas raízes genealógicas, e que se arrasta desde o início do colonialismo europeu dos séculos XVI e XVII.

A retórica do poder empregada para autenticar a dominação das grandes potências europeias sobre os povos recém-conquistados foi a proliferação de valores tidos como universais, dos quais a ideia de “civilização”, de “desenvolvimento econômico”, de “progresso” e, de maneira quase que refletida, de suas negativas, como a “primitividade das nações não europeias”, da “barbárie” como modo de vida dos povos do Novo Mundo.

Refletindo também sobre a questão da espoliação colonial, as palavras de Freire (2000) são assertivas. Disse ele:

Não penso nada sobre o descobrimento porque o que houve foi conquista. E sobre conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, correremos o risco de amaciar a invasão e vê-la como uma espécie de presente civilizatório do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Segundo Freire (1987) o antidialógico dominador se vale da característica conquista, de forma sutil ou repressiva, para se manter no poder. Afirmar ainda que

não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistando sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (FREIRE, 2013, p. 186-187).

É na realidade cotidiana que a “conquista” se manifesta, de forma “naturalizada”, porém, excruciante, com o intuito de emudecer e tolher a capacidade de inspiração e de criação do sujeito, conservando-os alienados. Inúmeras ferramentas são utilizadas para alcançar tal escopo, sendo o mito, recriado como base e finalidade de manutenção da ordem societária vigente, o mais profícuo desses instrumentos. O poder do mito de que fala Paulo Freire (2013) reafirma o exemplo de que “a ordem opressora é uma ordem de liberdade”, em que é facultativo ao indivíduo as funções que realizará na materialidade de suas relações com o mundo; qualquer ser humano está livre para realizar a função que quiser, independente dos condicionantes sociais, onde e quando quiser. A ordem vigente deste mito é muito clara no sentido de,

se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. (FREIRE, 2013, p. 188)

Através das interpretações da filosofia freireana, percebe-se como o mito tem força na dinâmica capitalista e é decisivo para explicar tanto a ascensão quanto o fracasso do sujeito no mercado de trabalho e, tão logo, na vida. É o mito da “meritocracia”, que pode ser definida como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (BARBOSA, 2003 apud SILVA, 2013, p. 33).

O sistema capitalista tem se apropriado do mito da meritocracia como um antídoto às reflexões que entendem o capitalismo como inerentemente aprofundador das desigualdades sociais. Tais reflexões se apoiam no “materialismo histórico dialético”. Ao defender que as ações individuais do sujeito são os únicos fatores condicionantes de seu sucesso ou fracasso no sistema de escalada capitalista (acumulação de bens e de capital), qualquer concepção que entenda que a

lógica de exploração do trabalho apontada em “O Capital” (MARX, 2008) como mantenedora dos conflitos de classe e dos “abismos” que constituem as diferenças de posicionamento social das classes pode ser refutada.

É de vital relevância a compreensão da força do processo capitalista para a sustentação das formas de preconceito racial. O capitalismo é construído essencialmente com base na exploração do trabalho assalariado livre. As categorias técnicas em que o trabalho é dividido pressupõe uma força de trabalho com diferentes graus de qualificação profissional. Um dos papéis do mercado de trabalho é o de prover essas necessidades de diversos perfis de empregados, justificando que as discrepâncias salariais entre os indivíduos é fruto apenas das diferentes naturezas das forças de trabalho (MARX, 2008). E tal divisão técnica, no Brasil, tem sido construída por um processo cruel que remonta da abolição da escravatura, no final do século XIX, e que se modifica com o advento da sociedade de consumo.

Marx percebeu como a lógica de estratificação racial entre os trabalhadores nativos e os imigrantes seria capaz de dividir e enfraquecer a classe trabalhadora, conforme apontado na carta de 9 de abril de 1870 a Meyer e Vogt¹⁸. Marx procura esclarecer como a luta irlandesa pela autodeterminação se configurava como um elemento capital para a classe trabalhadora britânica:

Cada centro industrial e comercial na Inglaterra possui agora uma classe operária dividida em dois campos hostis, proletários ingleses e proletários irlandeses. O trabalhador inglês comum odeia o trabalhador irlandês como um concorrente que diminui seu padrão de vida. Em relação ao trabalhador irlandês, ele se considera um membro da nação governante e, conseqüentemente, torna-se uma ferramenta dos aristocratas e capitalistas ingleses contra a Irlanda, fortalecendo assim seu domínio sobre si mesmo. Ele preza preconceitos religiosos, sociais e nacionais contra o trabalhador irlandês. Sua atitude em relação a ele é muito parecida com a dos "brancos pobres" com os negros nos antigos Estados escravos dos EUA. O irlandês o paga de volta com juros em seu próprio dinheiro. Ele vê no trabalhador inglês tanto o cúmplice quanto a estúpida ferramenta dos governantes ingleses na Irlanda¹⁹.

¹⁸ A publicação das cartas de Engels e Marx, segundo Cerqueira (2014), ainda está em andamento e faz parte dos projetos “Marx-Engels Gesamtausgabe (MEGA), liderado por David Riazanov nos anos 1920-30, e “Marx-Engels Gesamtausgabe II (MEGA2), iniciado nos anos 1970”. A carta aqui referida tem como fonte original o livro “Marx-Engels Selected Correspondence”, da editora Progress Publishers, publicado em Moscou em 1975, e está disponível, na sua versão em inglês, no endereço eletrônico https://www.marxists.org/archive/marx/works/1870/letters/70_04_09.htm.

¹⁹ “Every industrial and commercial centre in England now possesses a working class divided into two hostile camps, English proletarians and Irish proletarians. The ordinary English worker hates the Irish worker as a competitor who lowers his standard of life. In relation to the Irish worker he regards himself as a member of the ruling nation and consequently he becomes a tool of the English aristocrats and capitalists against Ireland, thus strengthening their domination over himself. He cherishes religious, social, and national prejudices against the Irish

O capitalismo no Brasil se desenvolve de uma maneira bem específica, segundo Florestan Fernandes (1976), destacando três fases no processo de consolidação capitalista: a emergência de um mercado capitalista essencialmente moderno (que compreende o período entre a “abertura dos portos”, no início do século XIX, até a década de 1860); a etapa que abarca a gênese e ampliação do capitalismo competitivo (do último quarto do século XIX até a metade do século XX); e o terceiro momento, que compreende a fase de consolidação do capitalismo monopolista, que se afirma a partir da segunda metade do século XX assume caráter estrutural na sociedade brasileira após o golpe militar de 1964. (FERNANDES, 1976, p. 224-225).

Acreditava-se que a “dependência e o subdesenvolvimento seriam apenas estágios passageiros que estariam destinados a desaparecer graças ao caráter fatal da autonomização progressiva do desenvolvimento capitalista” (FERNANDES, 1976, p. 290). Mas o que se mostrou historicamente, nos moldes em que o capitalismo se configurou no Brasil foi o aprofundamento das desigualdes sociais e uma dependência secular das nações imperialistas que controlam o mercado mundial e as relações econômicas globais.

As etapas de consolidação do capitalismo no Brasil guardam uma singularidade que, na verdade, se assemelha ao desenvolvimento das economias de mercado nas nações tidas como “periféricas ou heteronômicas, fossem ou não de origem colonial: [...] o capitalismo dependente” (FERNANDES, 1976, p. 222). Nas economias de mercado periféricas,

o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes, segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa; **a permanente exclusão (total ou parcial) do grosso da população não-possuidora do mercado e do sistema de produção especificamente capitalistas; e dinamismos sócio-econômicos débeis e oscilantes, aparentemente insuficientes para alimentar a universalização efetiva (e não apenas legal) do trabalho livre**²⁰, a integração nacional do mercado interno e do sistema de produção em bases genuinamente capitalistas, e a industrialização autônoma (FERNANDES, 1976, p. 223).

O grifo na citação acima se refere à importância, para a discussão dos processos de

worker. His attitude towards him is much the same as that of the “poor whites” to the Negroes in the former slave states of the U.S.A.. The Irishman pays him back with interest in his own money. He sees in the English worker both the accomplice and the stupid tool of the English rulers in Ireland” (tradução própria). Disponível em https://www.marxists.org/archive/marx/works/1870/letters/70_04_09.htm. Acessado em 08/11/2016.

²⁰ Grifo próprio.

inferiorização e exclusão da população afro-brasileira, do capitalismo brasileiro e de seus mecanismos de consolidação. Enquanto nas nações-metrópoles não periféricas, nos primeiros momentos de irrupção do processo capitalista, o desenvolvimento das economias de mercado vem atrelado às discussões sobre a importância do trabalho livre e sobre a necessidade de universalização do acesso aos bens e ao acúmulo de capital, no Brasil do século XIX coexistem os ideários do capitalismo, da escravidão e da conseqüente exclusão dos que não detêm a possibilidade de acumulação do capital.

Com a promulgação da Lei Áurea, em 1888, os escravizados adquiriram uma igualdade jurídico-formal, mas não de fato. A continuidade da segregação racial no Brasil pós-abolição foi ocorrendo no cotidiano, ao ser o negro impedido de acessar o trabalho e os meios de produção (particularmente a terra, que há muito deixara de ser sinônimo de status e passara a significar meio de auferir renda). Isto porque, desde 1822, a terra se tornava propriedade de quem chegasse primeiro e a ocupasse. Por exemplo: a Lei de Terras (1850) impedia que negros se tornassem donos de terras, como vinha ocorrendo com os colonizadores. A partir desta lei, só poderia ter acesso à terra quem a comprasse. Isso também colaborou para empurrar cada vez mais a população negra, no período pós-abolição, para o que hoje se denomina como favelas. Pessoas que, à custa de seu trabalho compulsório e não-pago, foram o sustentáculo da economia mercantil-escravista, após a Abolição ficaram ladeadas à nova reorganização da produção, que passou a utilizar mão de obra de imigrantes europeus, dificultando seu acesso ao trabalho.

Os abolicionistas acreditavam que já haviam cumprido o seu “papel” – os escravizados já estavam “livres”. Porém, não houve um projeto de “integração” dos negros àquela nova sociedade. E, sem políticas integrativas, os ex-escravizados não tinham acesso ao sistema educacional; sua inserção no mercado de trabalho remunerado foi precária: os que conseguiram trabalho exerciam funções como serventes, empregados domésticos e outras atividades que não pagavam o suficiente para a manutenção pessoal. Viviam em cortiços e cômodos alugados, sendo posteriormente expulsos para as favelas.

A seguir faz-se necessário um longo trecho na íntegra da obra de Freire que demonstre de maneira argumentativa o mito.

O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das

classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres” são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que as pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. (FREIRE, 2013, p. 188-189)

Esses, e muitos outros mitos, que são reforçados cotidianamente por vários meios, levam à persuasão e assimilação de tais enunciados, e fazem com que o reforçador negativo sobre a classe oprimida seja uma das mais autênticas formas de manutenção do poder da classe dominante, já que se mantêm a explicação dos sucessos e fracassos na pessoa, não se referindo a uma análise histórica para responder a estes, e sim a uma análise impregnada de ideologia.

Quanto à característica conquista, reitera-se a importância do professor/educador ter clareza da sua contribuição, no que tange as diversas atividades cotidianas, cabendo-lhe proporcionar aos educandos uma reflexão referente as articulações dominantes, fazendo uma interlocução entre os mitos e as verdades, que na maioria das vezes, são reafirmadas historicamente, porém, sem uma clara interpretação referente às suas intencionalidades. Vale ponderar sobre o papel do educador, pois se considera que ele tenha um maior nível intelectual de leitura, e que consiga explicar as diferenças entre mito e realidade social.

Já a divisão para manter a opressão se faz por meio de uma estratégia constantemente utilizada, pois a classe dominante, sabedora do poder da massa, utiliza-se de diversos instrumentos para manter a desunião e desarticulação entre os dominados. Freire (2013) afirma que a divisão é tão antiga quanto à ação opressora, e que a unificação das massas é uma ameaça à hegemonia dominante, pois quanto mais dividida a maioria, contribui para a minoria dominante manter-se no poder. Quando a massa popular inicia um movimento de união, é reprimido até mesmo de forma violenta, pois isto ameaça o poder estabelecido pela classe dominante.

A chegada do imigrante europeu como força de trabalho no Brasil durante o período pós-abolicionista pode ser percebida como um instrumento para a divisão das massas operárias. A introdução do imigrante branco europeu, apesar de ter como justificativa da burguesia da época a incapacidade do negro de se adaptar ao trabalho assalariado (que em grande parte já fazia), esteve a

serviço de evitar que a insurreição negra que vinha atravessando a colônia e o império fosse um obstáculo para a economia capitalista em desenvolvimento e a estabilidade política nacional, assim como de cunhar uma camada de setores médios de cor branca que espelhasse o racismo da elite dominante, embrenhando nos meios assalariados uma densa divisão nas massas exploradas e oprimidas do país. Ou seja, a importação do imigrante europeu por parte da burguesia objetava a uma combinação de necessidades econômicas e políticas. Por um lado, a burguesia procurava criar uma divisão suplementar nas fileiras operárias, alocando a maioria dos imigrantes brancos nos postos mais dinâmicos da economia e a maioria dos negros nos trabalhos mais precários. Por outro lado, perpetrando que os negros integrassem grande parte do contingente de reserva de desempregados e a maior parte dos empregos mais precários, o racismo transformou-se em uma ferramenta nas mãos dos capitalistas para rebaixar o custo da força de trabalho geral do país.

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. (FREIRE, 2013, p. 190).

A divisão, como instrumento de sustentação da opressão, é compreendida na fragmentação das demandas (criança e adolescente, idoso, mulher, trabalhador, estudantes, etc.), desapropriando do sujeito a compreensão de sua totalidade, não distinguindo no outro um semelhante, que pode unir forças para a conquista da liberdade. Desse modo Freire (2013, p. 191) destaca que “uma das características desta forma de ação, quase nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensões de totalidade”. Pois o autor continua ao afirmar que

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais” nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (FREIRE, 2013, p. 191).

Diante do exposto, compreende-se, cada vez mais, a importância do professor/educador enquanto contribuinte junto aos educandos e a sociedade em geral, numa perspectiva crítica e reflexiva de compreensão do real e de suas complexas dimensões; articulando a vivência diária com

fundamentos históricos, compreendendo a totalidade, a qual auxiliará na perspectiva de reconhecimento de classe, favorecendo a união, que contribui para uma mudança de postura que favorece o diálogo libertador.

O professor/educador pode colaborar nesta batalha pela libertação da dominação, através da problematização, do embate a partir dos determinantes históricos e culturais dos educandos, fazendo-os refletir sua situação, e assim, compreenderem-se como sujeitos de sua história, auxiliando a escrever as páginas subsequentes, que podem conter uma nova direção, rumo a uma sociedade mais justa, onde a riqueza socialmente produzida não seja apropriada somente à minoria detentora do capital.

A invasão cultural é outra forma de manter a ordem social vigente, através de aparatos que mantêm a coesão social. Freire (2013, p. 205) assevera que “desrespeitando as potencialidades do ser que a condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos”.

Por isso é que na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. (FREIRE, 2013, p. 205)

Para Freire (2013) o objetivo desta invasão é enfatizar a inferioridade do invadido e reforçadamente introjetar tal informação. “Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais” (FREIRE, 2013, p. 208). As diferentes instituições formadoras que constituem a estrutura social podem atuar, em uma lógica dominadora, como “forja” para futuros invasores. Essa invasão penetra nos lares, nas escolas, nos ambientes de lazer, enfim, ambientes considerados de “socialização”, porém que são empregados para sustentação e reafirmação de interesses dominantes que cooperam para a manutenção da ordem, para a consolidação do objetivo do capital que é conservar a massa alienada e “passiva”. Freire (2013, p. 206) coloca que “Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de moldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos, seu próprio mundo, para dominá-los mais”.

Quando os invadidos tentam desarticular as amarras da invasão cultural, são novamente dissuadidos pelos mitos, que culturalmente foram introjetados e reafirmados. O temor da liberdade

se assenta como obstáculo para a ruptura contra a dominação. Esse momento inicial de tomada de consciência enquanto também dominador pode se mostrar extremamente doloroso aos indivíduos que a perfazem; eles vivenciam a urgência de se rebelarem e renunciarem à ação invasora, mas as lógicas de exclusão e de inferiorização estão tão “dentro” deles, que tal caminhar rumo a consciência de efetiva quase que como um martírio. É a “força sobredeterminante da cultura em que se desenvolvem os mitos que os homens introjetam” (FREIRE, 2013, p. 2012)

A invasão cultural concebe que as tomadas de decisão, mesmo nas dinâmicas de revolução que tentam desarticular a desumanização do invadido, parte dos dominadores invasores. É como se a massa dominada, aos entender-se como oprimida, esperasse por um redentor que os tirasse destas condições. É nesse contexto que surgem as lideranças revolucionárias. Geralmente são indivíduos fortemente arraigados na cultura da dominação que, em um momento quase que de catarse, se percebem como ferramentas de um sistema vil e se rebelam, assumindo a frente dos processos de libertação das massas dominadas. Para Freire (2013, p. 213), “é a cultura da classe dominante obstaculizando a afirmação dos homens como seres da decisão”.

Há uma armadilha inerente ao caminho das lideranças revolucionárias. Estas podem entender que a passividade com que a massa esperou por um “herói” que os redimisse seja sinônimo de sua incapacidade, de sua incultura. O líder revolucionário, assim, estará fadado a dispensar o povo como voz importante nos processos de elaboração das novas relações entre os sujeitos. A liderança assume caráter quase que divino, cabendo aos “reles mortais” da massa dominada, mais uma vez, apenas absorverem os seus ensinamentos.

Para que tal destino fatídico não seja efetivado, “a revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a revolução cultural” (FREIRE, 2013, p. 213). A revolução cultural visa reconfigurar toda uma nova sociedade, em sua totalidade, juntando forças em busca da conscientização máxima possível do povo, através de suas instituições formadoras – uma delas é a escola.

Para que a escola funcione como espaço legitimado de revolução cultural, deve questionar, primeiramente, para quais fins a formação técnico-científica era apregoada na sociedade anterior, deixando claro que, na sociedade revolucionária, “a ciência e a tecnologia devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 2013, p. 215), não como antagonista de uma formação humanista, mas como ferramenta para tal intuito.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Reitero aqui o objetivo da pesquisa: investigar como se dá a autopercepção étnica e o processo de identificação étnico-racial, em especial relacionados as negritudes , entre ex-alunos de uma escola do ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP.

O objetivo da pesquisa aponta para um referencial investigativo que se configura dentro de um paradigma qualitativo. Segundo Flick (2009, p. 37) “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. O significado é o conceito central de investigação:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzido à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Para tanto, a etapa inicial do trabalho, conforme já visto ao longo deste trabalho, convergiu para uma revisão bibliográfica capaz de levantar um aporte teórico sobre: a) os processos de identificação e identificação étnica; b) a constituição do ideário do racismo no contexto histórico brasileiro; c) o processo formativo e a cultura afro-brasileira; d) a Pedagogia do Oprimido como ferramenta para se entender o racismo. A dinâmica de investigação através da revisão bibliográfica é fundamental para a pesquisa, por possibilitar a articulação de conceitos e sistematizar a produção da área de conhecimento. “A pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (MINAYO, 1994, p. 53)

Após o levantamento do aporte teórico, deu-se a etapa da coleta de dados, através de uma entrevista semi-estruturada realizada junto a ex-alunos que concluíram o ensino médio em uma escola da rede estadual da cidade de Campinas; a entrevista contou com gravação de áudio e posterior transcrição escrita.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. A entrevista semi-

estruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Segundo Manzini,

a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (2012, p. 156).

Pretende-se que a estruturação da entrevista não “engesse” as possibilidades de diálogo entre os interlocutores (entrevistador e entrevistado), pelo contrário, que se transforme em facilitadora na intenção de tornar o roteiro pré-estabelecido como orientador das discussões e não como baliza estanque das percepções do entrevistador.

A formulação das perguntas que orientam o roteiro da entrevista parte do pressuposto da relevância que possam alcançar quando da análise das possíveis respostas e da contextualização dos sujeitos concretos a serem entrevistados. A princípio, cerca de vinte ex-alunos foram convidados a participar da pesquisa, mas ao longo do processo de coleta dos dados alguns destes convidados não manifestaram novamente interesse em participar. Outros convidados chegaram a realizar a entrevista, mas após a transcrição das respostas acabaram por não autorizar o uso dos dados. Ao final do prazo estipulado em cronograma inicial junto aos órgãos que regulam as pesquisas (Comitê de Ética), chegou-se ao número de dez entrevistados. Esses sujeitos podem ser caracterizados como jovens entre 17 e 24 anos, moradores de uma região periférica da cidade de Campinas/SP, que recentemente concluíram o ensino médio em uma escola pública da rede estadual. Em uma perspectiva apriorística, as questões elaboradas constituirão as categorias de análise dos dados qualitativos, sobre o viés da Análise do Discurso (MINAYO, 2014, p. 318).

Um grande obstáculo enfrentado pelo pesquisador é o de “sucumbir à magia dos métodos e das técnicas, esquecendo-se do mais importante, isto é, a fidedignidade à compreensão do material e referida às relações sociais dinâmicas e vivas” (MINAYO, 2014, p. 299). Os métodos e instrumentos são ferramentas para a mediação entre o pesquisador e sua pergunta central, sem que as técnicas de pesquisa se ponham no lugar da essencialidade dos significados e intencionalidades.

A análise dos dados qualitativos, segundo Szymanski (2004) ao citar Bardin, “se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2004, apud SZYMANSKI, p. 63). Uma das possibilidades teórico-metodológicas quanto aos procedimentos de análise é a Análise do Discurso. Minayo afirma que

o objetivo básico da Análise do Discurso é realizar uma reflexão ferial sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos: das relações primárias, religiosos, filosófico, jurídico e sociopolítico, visando compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção de seus sentidos (2014, p. 319).

Na perspectiva discursiva, as definições de história, narrativas, linguagem, ideologias e inconsciente são ressignificadas formulação original, assumindo outras dimensões e possibilidades nas esferas discursivas. A análise de discurso nunca se prestará a ser artifício para a explicitação simples de textos ou a para empreender um modelo de uma teoria. Nessa abordagem, o sentido não está posto de maneira óbvia ou às claras; é preciso sempre ponderar a “determinação histórica dos processos de significação” (MINAYO, 2014, p. 320).

O emissor e o receptor de um texto, em conexão na construção de determinado discurso, falam de lugares concebidos na estrutura social (patrão/empregado; pai/filho; professor/aluno). A situação dada do locutor assim como a do destinatário afetam o discurso emitido, pois o sujeito produz e transmite o discurso num espaço social: “o locutor antecipa, no processo discursivo, as representações de sentido de seu interlocutor, ainda quando esse último seja configurado apenas hipoteticamente na fala sempre referida do autor” (MINAYO, 2014, p. 324).

O pesquisador não é “inocente” em relação ao objeto de pesquisa. Muitas vezes é integrante participativo das realidades estudadas e, mesmo sendo agente externo à essas realidades, traz de antemão percepções e expectativas frutos de sua experiência pessoal. Se faz importante essa afirmação ao passo que, como pesquisador, não terei a pretensão de alcançar alguma neutralidade, uma vez que fui membro ativo do quadro pedagógico da escola em que será realizado o estudo, construindo relações tanto com os alunos quanto com os professores. Nesta “via de duas mãos” em que se configura a entrevista, há reflexões recíprocas no ato da entrevista.

4.1 Instrumento de pesquisa: Roteiro das entrevistas

Inicialmente apresentei aos sujeitos as características da pesquisa, principalmente o objetivo, de maneira clara e concisa. Explicitei que a entrevista teria seu áudio gravado e que, após transcrição e análise, seria submetida à apreciação do entrevistado. Como um preâmbulo às questões da pesquisa, o entrevistado se identificou (nome, idade, quando conclui o ensino médio, por quanto tempo foi aluno na mesma escola e se já frequentou escola particular). Também se fez importante que o entrevistado construísse um breve relato de sua realidade cotidiana, como apontamentos sobre seu núcleo familiar. Segue abaixo o roteiro com as dez perguntas previstas, cabendo uma ressalva quanto ao caráter não restritivo que as mesmas devem representar:

Questão 1

- O que você entende por identidade?

Questão 2

- Como você se define em relação a sua identidade de cor/raça?

Questão 3

- Quais características de seu corpo/físico são relevantes para sua definição quanto a identidade de raça/cor?

Questão 4

- Quais características não físicas são relevantes para sua definição quanto a identidade de raça/cor?

Questão 5

- Durante sua trajetória enquanto aluno, foram abordados em sala de aula conteúdos que se relacionassem com a temática negra? Quais foram as disciplinas que abordaram e de que forma foram abordados?

Questão 6

- Nas diversas mídias a que você tem acesso (TV, Internet, jornais e revistas, etc) como os negros são representados?

Questão 7

- Você já presenciou atitudes racistas ou preconceituosas dentro da sala de aula ou em outros espaços escolares? Como se deu o tratamento de situação pelos colegas de classe ou pelos professores/gestores?

Questão 8

- Como você percebe os estereótipos relacionados ao negro?

Questão 9

- Qual sua percepção a respeito da afirmação: “Existe preconceito e racismo em relação aos negros no Brasil”.

Questão 10

- Que repercussões uma pessoa pode ter em sua vida cotidiana ao afirmar-se como negro perante a sociedade?

A fim de compreender as lembranças vividas, através dos entrevistados, e para fazer uma transcrição bem sucedida, outras linguagens “postas” em jogo foram observadas durante as entrevistas, não limitando a percepção apenas ao que foi adquirido pelo ato mecânico de transcrição do discurso gravado em áudio. Expressões corporais, pausas, olhares, manifestações impossíveis de serem captadas pelo microfone de um “gravador”. Para tanto, deu-se o uso de um diário de campo para anotar situações em que a gravação em áudio não permite ser explorada. De tal modo que foram anotados os gestos, os risos e as mudanças de entonação de voz do entrevistado. Esse procedimento trouxe, na hora da análise, subsídios para descrever muitas coisas que os ex-alunos entrevistados narraram e demonstraram no percurso da entrevista, para desvelar as representações e o poder de reprodução das estruturas sociais, forças e tensões que se imprimem sobre elas.

Em relação à análise das transcrições, é interessante salientar que palavras ditas possuem um peso maior, quando confrontadas com atitudes gestuais relatadas no diário de campo. Segundo Brandão (2000, p. 8), a entrevista é um trabalho que “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”, seja pelos ritmos assim como pelas expressões gestuais que seguem ou que, ainda, substituam a fala.

4.2 Sujeitos da pesquisa: Caracterizando o Humano

Para realizar as entrevistas, foi feito um primeiro contato com os ex-alunos, a fim de explicar o teor da investigação; posteriormente, um formulário de consentimento de entrevista foi fornecido aos sujeitos da pesquisa para ser lido com calma. Com base nessa leitura, os entrevistados foram orientados a explicitar quaisquer dúvidas sobre os propósitos da pesquisa; tais dúvidas foram dirimidas antes do início das entrevistas. Houve também o cuidado em esclarecer aos sujeitos que somente depois de sua avaliação das transcrições das entrevistas, mediante sua leitura completa, é que se desenvolveria a análise.

É necessário relatar que os critérios adotados para a escolha dos ex-alunos fixaram-se na experiência de mais de sete anos como Coordenador Pedagógico na escola E. E. Prof. Dr. Norberto de Souza Pinto. Ao longo desses anos, convivi com centenas de jovens que por esta escola passaram, e confesso que alguns indivíduos marcaram minhas memórias mais do que outros. Ao refletir quais destes sujeitos de minha trajetória como gestor deveriam ser convidados para a pesquisa, remeti às minhas memórias afetivas, lembrando daqueles que de alguma forma, se fixaram em minha trajetória. E, para minha surpresa, todos os dez “candidatos” que aceitaram participar do estudo, elencados por uma pretensa aleatoriedade da minha memória e de seus vínculos emocionais, tinham uma categorização em comum: eram membros do Grêmio Escolar, em diferentes gestões, entre os anos de 2009 e 2014. O colegiado citado foi marcado pela atuação política forte dentro da escola, mobilizando discussões, propostas e ações que talvez nenhuma outra coletividade, dentro desta escola, tivesse antes ressaltado. Foram cinco entrevistados do sexo masculino e cinco do sexo feminino, todos com idade entre 18 e 24 anos.

De acordo com a heteropercepção de cor/raça feita pelo pesquisador, entre os dez participantes, seis poderiam ser classificados como pretos/negros, dois indivíduos poderiam ser relacionados a cor parda e os outros dois estariam mais sujeitos a serem classificados como brancos. É importante destacar que essa escolha não é por acaso, ela se remete ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - que divulgou em 2011 os resultados da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População, do ano de 2008, como o objetivo de melhor entender e aperfeiçoar o atual sistema de classificação da cor/raça na pesquisa em domicílios brasileiros.

Entre os resultados divulgados, o IBGE (2011) elenca os dados e as análises substanciais dos resultados sobre as categorias raciais do país pela cor da cútis ou de raça. Essa pesquisa demonstrou que a tonalidade da pele foi o item mais declarado como definição para a raça entre os indivíduos pesquisados. Segundo essa fundação pública da administração federal, dos componentes citados de identificação aos entrevistados, “a cor da pele” foi declarada em 74 por cento dos pesquisados. Já a “origem familiar” foi mencionada em 62 por cento e os “traços fisionômicos” em 54 por cento dos entrevistados.

Pode-se perceber pelos dados do IBGE que a identificação e classificação de raça no país se pautam pelos fenótipos das pessoas, dentre eles, a cor de pele associada à origem racial. O padrão contemporâneo de classificação de raça pela cor de pele no Brasil tem sido preferencialmente fenotípico, ou seja, a cor de pele e os traços fisionômicos possuem fator decisivo para as relações interpessoais. Portanto, durante as entrevistas, previu-se a necessidade de um questionamento sobre a autopercepção étnica/racial do entrevistado que considerasse a cor da pele.

Todos os entrevistados revelaram que estudaram o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas, sendo que oito deles sempre na mesma escola. Sobre seu histórico de rendimento escolar, quatro dos entrevistados afirmaram que foram reprovados em um dos anos do ensino fundamental, mas nenhum deles havia sido reprovado durante o ensino médio.

É interessante ressaltar que todos ainda residem no mesmo bairro, na região periférica de Campinas e fazem parte do mesmo círculo de amigos, interconectando vários membros de suas famílias nas suas relações cotidianas. Apenas três dos dez entrevistados não residem mais com seu núcleo familiar original (pai, mãe e/ou irmãos), sendo que dois destes três moram atualmente com o seu companheiro/companheira.

Os dez integrantes afirmam que se declaram de classe média-baixa em relação aos aspectos socioeconômicos. Questionados sobre a significação de tal classificação, argumentos como a falta de acesso a bens de consumo que não aqueles de necessidade básica (carro, moradia própria, viagens, reservas de dinheiro) e a necessidade de todos os membros da família sempre estarem trabalhando, ao mesmo tempo em que reconhecem que as necessidades primordiais com alimentação, moradia e lazer conseguem ser suprida minimamente pelos seus ganhos, os agrupa como de classe média baixa.

Entre os entrevistados, seis haviam concluído ou estavam cursando o ensino superior, todos em instituições privadas de ensino. Os dez entrevistados desempenhavam, no momento da entrevista, alguma atividade profissional remunerada.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola em que concluíram o Ensino Médio, na sala reservada ao Grêmio Escolar, mas fora dos horários regulares de aula, uma vez que os encontros com os sujeitos da pesquisa se deram sempre aos finais de semana (a escola conta com um projeto que oferece atividades culturais diversas aos finais de semana, possibilitando o uso de suas dependências durante esse período).

4.3 Análise das entrevistas.

Após a transcrição das entrevistas gravadas em áudio, iniciou-se o processo de análise de conteúdo do material produzido. Foram algumas horas de gravações, que geraram inúmeros apontamentos sobre as realidades dos sujeitos entrevistados em relação à temática das relações étnico-raciais e sua repercussão no contexto escolar. De acordo com as bases que legitimam nossa pesquisa, as categorias de análise seriam análogas às perguntas preconizadas no roteiro pré-estabelecido.

Optou-se aqui não pela não individualização das respostas dos entrevistados. Mostrou-se mais importante um mergulho nos conceitos e afirmações mais pertinentes e inquietadoras dos sujeitos. Spink e Lima (2000, apud LOPES e CORDEIRO, 2011), acerca do processo de interpretação, orientam principiar a análise “com uma imersão no conjunto de informações coletadas, procurando deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas a priori”. Assim não “calamos” as palavras ditas na entrevista antes mesmo de “ouvi-las”, ou seja, não abreviamos seu(s) sentido(s) num caminho de categorização impositivo. Pelo contrário, propiciamos que esse(s) sentido(s) emerjam com todo seu ineditismo e força.

A interpretação promovida, em relação à análise das entrevistas, aos discursos nelas produzidas não devem ser “congelados” no ponto de vista daquele que analisa, o que infringiria a possibilidade do surgimento de novos sentidos – suprimindo possíveis questionamentos e discordâncias. A rigorosidade aqui consistiria precisamente em lançar luz sobre o processo de interpretação, transfigurando-o em um procedimento arriscado e aberto à discussão.

O que você entende por identidade?

A primeira pergunta do roteiro pré-estabelecido é direta e enfática: o que você entende por identidade? As respostas caminharam por diversas trilhas que iam do senso comum em creditar à identidade ao que de fato o indivíduo “é” e não o que a sociedade lhe atribui, culminando com respostas que remetem a questionamentos metafísicos sobre a natureza do ser humano, sobre o que realmente somos. Mas há um pormenor que aparece na maioria das respostas, mesmo que nas pequenas incoerências normais dos discursos verbais dos jovens entrevistados: a relação entre identidade e essência. Na fala do entrevistado E. M. S.,

Identidade é aquilo que a pessoa “pega” pra ela, para dizer o que ela é. É uma questão própria da pessoa, psicológica, não é a sociedade que te impõem. É uma decisão pessoal, independe dos outros.

Em outra contribuição de um entrevistado, há a menção ao conjunto de valores que uma pessoa interioriza em seu caráter:

Eu acredito que identidade é o caráter da pessoa, os conceitos que você (o indivíduo) leva consigo para definir o que é certo e errado, são seus valores. Depende de como a pessoa quer atuar no mundo (L. M. O).

Transparece, nestas transcrições e ao longo dos textos dos entrevistados, neste primeiro momento, uma crença na essência do ser humano como algo que lhe pertence desde sempre, em relação intrínseca com valores morais e/ou caráter. A identidade com algo dado ou um fato inequívoco - seja da natureza, seja da cultura. A identidade, nesta percepção de elemento inato, se faz fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Não admite a fluidez característica de outras percepções da identidade, como a da pós-modernidade (HALL, 2006). Enquanto essência, se configura como homogênea, definitiva, acabada. O indivíduo – constituído de forma única – é central para essa teoria.

No trecho transcrito abaixo, o entrevistado assume que leva em conta, para definir identidade, aquilo que transmite para os outros. Percebe-se uma preocupação com a exteriorização de uma figura identitária, mas novamente compreende a identidade como algo fixo, estável, essencial.

Identidade pra mim é o que a pessoa é e o que a pessoa transmite para os outros. Spondo que uma pessoa é branca, ela irá transmitir que é branca. Uma pessoa

negra, do mesmo jeito, irá transmitir pra sociedade que é negra, mas não com o intuito de se mostrar como negra, mas porque é o que ela é. (F.A.C.C.).

Esta percepção de essência do ser humano, segundo Hall guarda uma relação com a tradição filosófica do Iluminismo.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p. 11).

Para Stuart Hall, esse sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão, é suplantado paulatinamente no processo civilizatório por duas novas acepções de sujeito: o **sujeito sociológico**, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o **sujeito pós-moderno**, o qual não possui uma identidade fixa, promovendo assim esse debate em torno da crise de identidade.

O termo modernidade tem alcançado uma polissemia de conceitos que acabam por banalizá-lo e transformá-lo em discurso um tanto vazio. Tomam-se aqui, em caráter didático, as contribuições de Giddens (1991) para melhor definição do termo. Em uma aproximação inicial, “a modernidade refere-se a um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 8).

Podem-se apontar algumas características que demarcam o conceito de modernidade, sobretudo seu vínculo como Iluminismo. O movimento Iluminista surge na França em meados do século XVII, e defendendo o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que predominava na Europa desde a Idade Média. Esta forma de pensamento advinha fortemente dos ideais liberais e tinha como propósito, o de iluminar as “trevas” em que se encontrava a sociedade europeia dos regimes absolutistas.

A modernidade tira a figura divina do centro do poder e coloca o homem; as normas de conduta e de valoração deixam de vir do plano metafísico e passam a ser ditados pela vida terrena. As modificações econômicas do século XVII, o capitalismo tomando corpo, o florescer do conhecimento (cartesianismo, o humanismo, o iluminismo), possibilitaram ao homem do poder da sabedoria.

Deus é relativizado. Não há a ruptura total com o plano divino, mas ocorre a separação entre a realidade terrena e vida eterna. O homem econômico liberal, através do uso da razão, passa a buscar um novo cenário, calcado em certa previsibilidade. Um mundo lógico e racional.

A coletividade, pautada no paradigma modernista, deveria permanecer sobre o controle absoluto do Estado. Os instintos e desejos e também a vida cotidiana precisariam ser refreados pelos artifícios estatais, em nome da ordem e da civilização. O progresso se instituía como o novo dogma da era moderna.

A ciência e a tecnologia ditavam um ordenamento determinista e unívoco, amparadas pela moral e pela ética; as narrativas que não condiziam com o processo racional não poderiam ter espaço no palco científico. A inversão dos polos – do divino para o terreno –, marca a era moderna.

O desenrolar do século XX colocaria em dúvida os ideais, até então quase inquestionáveis, de progresso e da razão. O ordenamento racional e a lógica do intelecto perdiam forças frente as impactantes “falências da inteligibilidade humana” causadas pela atrocidade das guerras e revoluções e um sem número de outros conflitos marcados pelo horror. A ciência e os “avanços” começam a ser questionados. A confiança no progresso cede espaço às precariedades de um futuro – talvez característica mais constante das leituras “pós-modernas” (HALL, 2006).

Ocorre uma cisão com o “mundo da ordem racional” da modernidade e a credibilidade do progresso desmorona. Novos contornos aparecem em diversas instâncias da vida social; as “verdades” se liquefazem em incertezas e a liberdade, às vezes a qualquer custo, surge como redentora de uma massa de sujeitos a procura de algo para se “agarrar” neste naufrágio das certezas – e ninguém sabe dizer para onde estamos indo.

A modernidade oferecia uma segurança incontestada de que a humanidade estaria caminhando em direção ao progresso, quase que de maneira natural e inabalável. A toda essa nova configuração temporal e histórica de incertezas, fluidez e hedonismo, Hall nomeia de pós-modernidade (2006), enquanto Giddens não entende que vivemos o fim da modernidade, e sim uma “modernidade tardia” (1991), por entender que os mecanismos que levaram à essa reconfiguração social são próprios da modernidade e, invariavelmente, nos levariam à esse cenário.

Hall (2006) aponta que a mudança ocorrida na modernidade tardia está intrinsecamente vinculada à questão da identidade do sujeito. A relação entre a sociedade moderna e a modernidade tardia, considerando que ambas as realidades coexistem nas diversas coletividades possíveis dentro de um mundo globalizado, contribui para uma crise de identidade.

Um dos entrevistados relatou acreditar que a identidade é composta por mais questões que apenas as inatas ou relacionadas à essência. Na transcrição abaixo, percebe-se o sujeito da pesquisa pode estar baseando suas respostas em um aporte teórico sobre o tema que talvez fuja apenas do senso comum. Cabe ressaltar que este entrevistado tem formação em Pedagogia e atua na Educação Infantil e pode ter vivenciado discussões sobre a temática em seu cotidiano. Sobre a definição de identidade, afirma:

Identidade envolve tudo que nos cerca. A cultura, as relações entre os seres humanos. Envolve também questões do nome da pessoa, da raça, do sexo, da orientação sexual. Mas acredito que o que mais influencia é a cultura, em um sentido mais amplo. Não acho que é algo fechado, que tem a ver com o seu modo de vida. Acho que é uma construção, mas também vejo que tem coisas que nascem com a pessoa, como por exemplo, a preferência sexual. (A. G.)

Pode-se inferir que tais afirmações já se inscrevem no paradigma das relações da pós-modernidade ou da modernidade tardia, assumindo a identidade como algo fluido, não determinado e em constante transformação. Porém há temas parecem ainda estar em crise em relação ao processo identitário, como a questão da orientação sexual. Ao perceber tal crise, a atitude mais plausível é a de voltar ao paradigma da identidade inata, mesmo que isto pareça paradoxal ao já exposto.

Como você se define em relação a sua identidade de cor/raça?

Ao realizar essa pergunta, propositadamente não foram mencionadas as categorizações do IBGE²¹ para auto-identificação de cor/raça – branca, preta, parda, amarela ou indígena. Desta maneira esperava-se a profusão de termos de diferentes origens para a auto-identificação dos entrevistados. Quatro indivíduos se declararam negros. E cabe aqui a ressalva das anotações do diário de campo que acompanhava a pesquisa. As anotações apontam para as marcas gestuais e de expressão dos entrevistados ao afirmarem, logo na segunda pergunta, sua identidade étnico-racial.

Os quatro indivíduos que se declararam como negros fizeram tal exposição de maneira enfática, direta, quase que como uma “carta de intenções”, uma declaração de estado. Seus corpos assumiram certa “altivez” e seus olhares remeteram a uma seriedade em relação ao tema que até então só se presenciava de forma tácita. Dois deles justificaram sua escolha pela necessidade de

²¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

afirmação negra enquanto luta de resistência. No trecho abaixo pode-se inferir o posicionamento pela inflexão da palavra “negra”:

Eu sou negra, com esta palavra mesmo! Vejo a minha “raça” como negra. Minha mãe é negra, negra! Pra mim isto já está (posto), sempre esteve (posto). (A. G.)

Um dos entrevistados, do sexo feminino, inclusive, usa a definição “preta”. Perguntada sobre o porque dessa expressão, afirma, na transcrição abaixo:

Porque eu sou preta! Meu tom de pele é preto, eu me identifico assim. Falar em raça é um pouco “abstrato”. Prefiro que fale do meu tom de pele, que é preto mesmo. (L. M. O.)

A entrevistada acima referida é integrante dos movimentos feministas negros de Campinas. No seio de tal movimento a expressão “mulher preta” tem sido ressignificada e aparece no contexto atual de luta do movimento como forma de empoderamento, pois é uma alcunha que historicamente foi apropriada de maneiras machistas e racistas. Ao transformar tal expressão em ferramenta de luta, o feminismo inverte a relação de opressão, afirmando: “Sim, sou mulher e preta sim!!!”

Dois entrevistados usaram os termos “moreno” e “mulato” para se auto identificar e, de acordo com as anotações do diário de campo, percebeu-se um desconforto com os termos. É possível relacionar este desconforto com o fato de os sujeitos da pesquisa conhecerem com certa relevância as lutas e pressupostos do pesquisador como ativista da causa negra na escola e terem a noção que tais termos são considerados pejorativos pelos movimentos negros. Percebendo tal constrangimento, tratou-se de ressaltar que as afirmações não se constituem em categorias de certo e errado e que são absolutamente individuais e sem juízo de valores morais. Um dos entrevistados levantou a questão do conceito “raça”:

Raça, eu acho, é uma expressão que não deve ser usada pra falar de um ser humano. Nós não temos “raça”, a raça é “ser humano”, como é mesmo, homo sapiens. Talvez seja melhor falar em “cor”; melhor, em etnia. Não podemos nos definir como pretos, ou brancos, ou amarelos ou “azuis”; eu acho melhor o conceito afro-descendente. (E. M. S.).

Fica claro que a relação intersubjetiva pesquisador-pesquisado produz sempre alguma interferência no processo investigativo. Tal implicação remete a elementos conscientes e inconscientes que perpassam as atitudes adotadas pelo investigador diante de seu campo de investigação, dos temas escolhidos, as relações que estabelece com os sujeitos sob os quais recai seu interesse, e assim por diante. E o entrevistado também se vale dessas implicações. Em alguns

momentos, o indivíduo responderá aquilo que espera que o pesquisador queira ouvir.

Um dos entrevistados se declarou como pardo, em referência direta ao sistema de categorização do IBGE. Três indivíduos se declararam brancos. Novamente com base nas anotações do diário de campo, um dos entrevistados que se declarou como branco também deixou transparecer um certo desconforto, tentando justificar sua escolha, alegando que “se for olhar bem, não sou tão branquinho assim, sou meio encardido, mas me considero branco”. “É assim que está no meu registro” (F. A. P.). Novamente houve uma intervenção junto ao entrevistado em relação ao não juízo de valores sobre suas respostas e que o mesmo tem a liberdade para responder aquilo que lhe couber.

As discrepâncias ocorridas entre a heteropercepção do pesquisador e a autoidentificação dos sujeitos da pesquisa já era um dado esperado. O que nos surpreendeu, de fato, foram as reações causadas por uma pergunta que tinha a pretensão de ser direta e concisa.

Quais características de seu corpo/físico são relevantes para sua definição quanto a identidade de raça/cor?

Todos os entrevistados foram enfáticos ao assinalar que a cor da pele é um fator físico importante para a definição de suas identidades étnico-raciais, apontando para a objetividade de tal critério - “a cor da pele não dá pra mentir, né, é só olhar que você percebe” (L. M. O.) . Percebendo aí um ponto interessante de provocação, os entrevistados foram indagados sobre que outras características físicas podem ser importantes para o processo de identificação étnico-racial. Citaram o formato do rosto, do nariz, e todos se colocaram em relação ao cabelo. Cabelo liso é sinal de branquitude, ou ao menos de branqueamento, e cabelo crespo (ou como afirmou um dos entrevistados, “cabelo ruim”) é marca de aproximação com a estética do negro.

Cabe salientar a importância da estética negra pra os movimentos de luta pelos direitos dos afrodescendentes. A expressão “cabelo ruim” aponta para essa marca desumanizadora que o racismo e a discriminação inculcam nos indivíduos.

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nos comunicamos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. As singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes

partes do corpo.

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a “referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas” (MARTINS, 1999, p. 54).

Assim, a cultura dita normas em relação ao corpo, às quais o indivíduo tenderá a conformar-se à custa de castigos e recompensas, até o ponto de estes padrões de comportamento apresentarem-se naturalizados.

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.

Quais características não físicas são relevantes para sua definição quanto a identidade de raça/cor?

Esta pergunta gerou dúvidas na maioria dos entrevistados, o que suscitou que fosse explicitado, de maneira mais objetiva, o intuito do questionamento. Foi explicado que esta pergunta dava conta de todos aqueles traços culturais e/ou sociais da vida cotidiana do indivíduo que poderiam contribuir para a autoidentificação de cor/raça e que não estavam ligados diretamente ao fenótipo da pessoa. São os “modos de agir” que se relacionam como bens culturais atrelados a

grupos étnicos específicos.

Seis dos entrevistados ressaltaram que conhecem bem a genealogia de suas famílias e seus antepassados, considerando que este vínculo de ancestralidade também é agente influenciador da autoidentificação de cor/raça. Dentre estes, três dos quais haviam se identificado como negros afirmaram que a ascendência negra na sua família é preponderante e que não conhecem a presença de algum antepassado branco, ao mesmo passo que o indivíduo que se declarou como branco também desconhece algum ascendente negro em seu histórico familiar. Dois entrevistados relataram a autoidentificação de raça também pode ter sido influenciada por entenderem que a sociedade os faz acreditar que “ser branco é melhor”.

Todos os entrevistados que haviam se declarado negros, pardo, “mulato” ou “moreno”, em algum comentário nesta resposta, se remeteram à cultura própria das periferias, que supostamente remetem a heranças culturais negras (samba, hip hop, funk), como importantes influências em seu processo de identificação com as raízes da negritude. Um dos entrevistados foi assertivo em relação a apontar a predileção pelo samba como uma possibilidade de identificação da negritude:

Uma “coisa” cultural que faz eu me identificar com a negritude é o samba!! O samba me aproxima bastante de uma herança negra. Toda minha família, desde sempre, gosta de samba, de escutar, de dançar, mesmo sem que isso tenha sido discutido como algo “de negros”. Como minha família tem muitas pessoas que se consideram negras, essa questão sobre ser negro ou não ser, ou sobre coisas que são ou não da negritude, dificilmente aparecem nas nossas conversas. (A. G.)

De acordo com Gonçalves e Petronilha (2000) o povo brasileiro se encontra diante de um legado africano, uma herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro. Herdamos não só os ritmos, os quitutes, a religião, o jeito de viver e de trabalhar, mas também o entendimento próprio do sistema mítico, a valorização do aprender através da troca, a sabedoria popular em que o mais experiente informa e apoia o aprendiz, em outras palavras, aprende-se realmente aquilo que se vive.

Esses mesmos autores afirmam que a sociedade brasileira convive com marcas da cultura africana que, independentemente de nossa origem étnica, assimilamos e vivemos. Reconhecer isso, sem dúvida, não significa esquecer ou negar as outras marcas que fazem parte do nosso jeito de ser e de viver. Significa, na realidade, aceitar uma de nossas raízes culturais que ainda é rejeitada e negada, a ponto de seus representantes diretos, os descendentes de africanos, serem vistos, há mais de 500 anos, sob óticas preconceituosas, além de serem diariamente discriminados.

Outro entrevistado se refere ao Carnaval como bem cultural relacionado à negritude:

O Carnaval é uma festa que tem bastante relação com os negros, por causa do samba, dos “batusques”, e também porque é bem sensual. Nesta festa todos mostram mais seus corpos, com menos vergonha! (E. M. S.)

A de se fazer a inferência sobre esta transcrição do mito da sexualização dos corpos negros. Historicamente os afro-brasileiros têm convivido com o estereótipo da sensualidade como característica inerente à sua condição de negro, sobretudo em relação à mulher negra. Há uma erotização maciça em relação à feminilidade negra, como algo exótico, profano, proibido. Quem nunca ouviu que a mulher negra tem a “cor do pecado”. É óbvio que tal discussão se baseia na objetificação machista que todas as mulheres vivenciam em nossa sociedade, mas ao caso das mulheres negras se somam outras percepções, que advém da construção histórica das relações entre o homem branco colonial (o “senhor do engenho”) e a mulher negra escravizada.

Mulheres negras escravizadas eram violentadas pelos senhores de escravos e forçadas às mais variadas formas de violências. Ao longo do processo histórico, essas relações não consensuais foram, de certa maneira, romanceadas, o que colaborou para construir a imagem de fetichização que compõem o imaginário sobre a mulher negra. Isso contribui para uma maior vulnerabilidade da mulher negra em relação às mais diversas formas de violência. Segundo dados do “Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres” (WAISELFILSZ, 2015), enquanto o número de homicídios de mulheres brancas cai de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013 (uma queda de 9,8% no total de homicídios do período), os homicídios de mulheres negras aumentaram 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas.

Compete também ressaltar uma passagem da entrevista de um dos sujeitos da pesquisa, em que questiona a possibilidade de se perceber como branco mesmo permeado por aspectos culturais tidos como herança afro-brasileira:

Acho um pouco relativo essa questão da cultura negra e da identificação como negro. Como exemplo, eu me considero branco, mas a maioria das minhas preferências podem ser apontadas como da cultura negra: música, comidas, danças. Provavelmente isso vem da minha vivência na periferia e dos amigos com quem convivo. (E. X. C. J.)

Há uma similaridade entre essa possibilidade apontada no trecho acima transcrito e a “transculturização”, apontada por Hall (2003) e explicitada neste trabalho no Capítulo I. A permeabilidade cultural das tradições e das reconfigurações destas tradições possibilitam a

emergência de novos sentidos e traduções para as manifestações culturais dos diferentes povos que se encontram nas mais diversas diásporas possíveis.

Durante sua trajetória enquanto aluno, foram abordados em sala de aula conteúdos que se relacionassem com a temática negra? Quais foram as disciplinas que abordaram e de que forma foram abordados?

Houve uma unanimidade entre os dez entrevistados em ressaltar que a lembrança mais marcada em suas memórias no que concerne ao aprendizado, na escola, de conteúdos relacionados à temática negra se dá na perspectiva da escravidão brasileira dos negros traficados da África. Ressaltam que esse aprendizado se deu quase que exclusivamente nas aulas de história e que eventualmente, de maneira incipiente, algumas iniciativas ocorriam em aulas esporádicas de Artes ou de Língua Portuguesa quando das datas comemorativas que remetem a causa negra: abolição da escravatura – 13 de maio – e Dia da Consciência Negra – 20 de novembro.

Mesmo assumindo que a temática da escravidão era a mais lembrada dentre as possibilidades de inserção dos conteúdos relacionados à questão étnico-racial em sua experiência escolar, seis dos dez entrevistados também lembraram especificamente de um professor de História que tiveram no ensino médio. Esses entrevistados afirmaram que tiveram uma experiência significativa, quanto a temática afro-brasileira, durante o ensino médio. Por terem estudado na mesma escola, acabaram se referindo ao mesmo professor, que trabalhou nesta instituição escolar por mais de 20 anos. Esse professor tinha, durante sua juventude, proeminente atuação nos movimentos de luta dos negros na cidade de Campinas. Quando do período em que deu aulas para os sujeitos entrevistados sua militância já se restringia ao ambiente escolar. Um dos sujeitos da pesquisa rememorou algumas iniciativas realizadas pelo professor acima referido:

Ele organizou algumas palestras sobre africanidade, trouxe algumas vezes um grupo de Capoeira para se apresentar na escola, e trabalhou com um pouco de história da África. Promovia alguns debates sobre as questões raciais e tentava mobilizar os alunos para discutirem sobre isso. (F. A. C. C)

Nem todos os alunos entrevistados, por mais que oriundos da mesma escola, tiveram aulas com os mesmos professores. Por ser uma escola que, entre os anos de 2009 e 2014 (período que compreende a frequência ao ensino médio de todos os sujeitos da pesquisa), tinha uma média de

dois mil alunos por ano (Ensino Fundamental e Médio), abarcava um contingente também enorme de docentes de cada componente curricular.

Três dos entrevistados ressaltaram que mesmo quando se tratava sobre a escravidão dos negros traficados da África para o Brasil, a ótica era sempre a do branco. Um dos entrevistados relata assim sua experiência:

“Não me lembro de algum professor falando sobre alguma revolta dos escravizados durante a escravidão. Falavam um pouco do Quilombo dos Palmares como um lugar pra onde iam os negros fujões. Nos livros sempre apareciam os negros amarrados no tronco apanhando. Falavam também da libertação os escravos, da princesa Izabel, a aí acabava a história dos negros no Brasil” (F. A.).

A inferência que pode ser feita com base nas transcrições acima relatadas é que a sistematização de conteúdos da cultura afro-brasileira nas experiências destes sujeitos dentro da escola se resume ao posicionamento individual do docente. Nos momentos e espaços em que havia a presença de um professor minimamente identificado com a temática, ocorreram experiências enriquecedoras em relação aos aspectos étnico-raciais. Quando da ausência desta figura de docente entremeado pela temática, poucas iniciativas neste sentido ocorreram.

Em outro trecho da transcrição das entrevistas, um dos sujeitos tece uma ressalva que aponta para um entendimento sobre as demandas educacionais da época em que estudou:

Infelizmente tivemos apenas um professor que tratou destes temas com maior cuidado. Mas eu não julgo os outros professores como culpados pela falta de atividades que trouxessem a cultura negra pra dentro da sala de aula. Entendo as dificuldades daqueles professores para abordarem esse tema, pois na época não era “assim” um assunto muito abordado normalmente. Envolveia muitas outras coisas: políticas sociais, a comunidade, os pais; talvez algum professor quisesse abranger esse assunto, mas por questões “ao redor” deste tema, preferiu não “mexer” com esse conteúdo, pois é um tema “espinhoso”. (A. G.)

A incipiência da sistematização de conteúdos de temática afro-brasileira na educação brasileira contrasta com a promulgação da Lei 10.639, de 2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, do território nacional. O fato é que a invisibilidade da herança negra na sistematização de ensino tradicional remete a uma escola que se põe a mais de 300 anos na realidade brasileira de maneira discriminatória e eurocêntrica e não será um texto legal capaz, sozinho, de transformar tal realidade.

Nas diversas mídias a que você tem acesso (TV, Internet, jornais e revistas, etc) como os negros são representados?

Todos os entrevistados ressaltaram que ainda percebem certa representação negativa do negro nas mídias, principalmente nas mídias tradicionais (TV, Jornais impressos, revistas de grande publicação). Cinco entrevistados se reportaram aos papéis que atores negros representam em obras de ficção audiovisuais (novelas, filmes, etc.): geralmente constituem o núcleo pobre da dramaturgia, morando em comunidades, ou são os escravos das obras de época. Neste aspecto, um dos entrevistados relata o seguinte:

O negro geralmente é representado “como subestimado” nas mídias tradicionais. Nas novelas geralmente os postos de trabalho ocupados por personagens negros são “inferiores”. Quando o personagem negro está em um cargo superior de trabalho geralmente é associado à desonestidade ou à “malícia” por trás do poder, e conquistou esse posto de alguma maneira “errada”. (L. M. O.)

Outros dois entrevistados (um deles com formação acadêmica em Rádio e TV/Publicidade), atrelaram suas respostas à presença do negro nas campanhas publicitárias veiculadas nos meios televisivos, alegando que tal presença é quase nula. Para ambos, apenas alguns atores negros que tem vínculo com a emissora de televisão líder de audiência conseguem estrelar campanhas veiculadas nos horários de pico da programação.

Em uma perspectiva do cenário atual da produção televisiva brasileira, há de fato, uma maior representatividade do negro de maneira positiva do que se pode inferir em outras épocas. Algumas produções se destacam, como o programa de auditório “Esquenta”, da Rede Globo de Televisão, apresentado por Regina Casé, que vai ao ar em temporadas regulares desde 2011, nas tardes de domingo, e se baseia na exaltação da pluralidade cultural das periferias e comunidades cariocas e brasileiras. Também se destacam as produções que contam com atores negros como protagonistas, como a série “Mister Brau”, exibida desde 2015 na mesma Rede Globo e protagonizada pelo casal negro Thais Araujo e Lázaro Ramos, que vivem também uma casal de artistas na trama (ele, cantor e ela, dançarina). Outras produções podem ser apontadas como contribuições para aumentar a visibilidade do negro de forma positiva, como a novela “Velho Chico”, ambientada no interior da Bahia às margens do Rio São Francisco, exibida entre 2015 e 2016, na Rede Globo de Televisão.

A crítica a esse processo de visibilidade do negro que ocorre na atualidade é que as

produções que se valem da figura do negro em suas narrativas acabam, muitas vezes, por escolher apenas o aspecto exótico, festivo e quase folclórico das tradições de matriz afro-brasileira. Quanto a quantificação desta presença negra no universo midiático brasileiro, frente a um universo de centenas, talvez milhares de produções culturais de comunicação realizadas no Brasil todos os anos, a porcentagem destas obras que refletem sobre as causas negras ainda é mínima. E talvez seja ainda menor no ramo publicitário.

A publicidade é um elemento marcante, pois além de ofertar produtos e serviços para a grande sociedade de massa, induz a essa a seguir a toda e qualquer forma de valores que ela mesma impõe. Outro aspecto importante é a representação da televisão - que geralmente é o meio onde se transmite a publicidade - na sociedade brasileira. Segundo o IBGE (2016), em 2014, mais de sessenta e cinco milhões de domicílios contavam com ao menos um aparelho de televisor, o que corresponde a mais de noventa e sete por cento do total de domicílios registrados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Um dos entrevistados menciona a exposição dos artistas negros da música na mídia de forma positiva: “muitos cantores e cantoras negras aparecem nos horários nobres das emissoras de “TV” da atualidade” (E. X. C. J.).

Houve mais de uma menção à “família de comercial de margarina”: uma família nuclear tradicional, composta por um pai jovem, uma mãe também jovem, geralmente um casal de filhos e, constantemente, um cachorro. Todos brancos. Até o cachorro!!!

Não cabe aqui uma menção a “qual comercial de margarina especificamente cada entrevistado relatou”, pois o termo se refere mais a um imaginário coletivo produzido pela publicidade brasileira ao longo da história da comunicação do que um estudo de caso singular. De acordo com o apontado por Ataíde,

família de propaganda de margarina apresenta uma ideia presente no imaginário popular dos brasileiros: de que as famílias representadas nos comerciais deste tipo de produto são e sempre serão felizes a partir do momento em que consumirem o significado de felicidade que está embutido no produto ali anunciado [...]. Além disso, são imagens predominantemente heterocêntricas, que desconsideram modelos de família que não aqueles compostos por pai, mãe e filho(s). O padrão reproduzido ainda utiliza-se muitas vezes de pessoas somente brancas e não apresenta diferenças de sotaque entre as regiões brasileiras. (2013, p. 8).

A televisão é uma formadora de opinião e as propagandas são consideradas espelhos para os telespectadores, portanto, é necessário que haja uma equidade racial, no sentido de fazer com que

não se permita que a ideologia do branqueamento e o desejo de euro-norte-americanização, continuem a tomar conta da maior parte representativa da televisão brasileira. Os meios de mídia não dando visibilidade à verdadeira composição racial brasileira acabam por compactuar severamente com a tendência que ainda percebe-se em uma parcela de negros, que buscam uma identificação com a parcela de brancos, que se dá pela identidade de branquitude, praticando assim, uma grande negação da diversidade racial brasileira. E, para um dos entrevistados, este processo de negação, por parte das mídias, é proposital: a mídia tradicional age como um monopólio. Ela transmite apenas aquilo que serve aos seus propósitos de enriquecimento e de defesa de valores elitistas e de manutenção do “sistema” (*statu quo*)” (E. M. S.)

Vale ressaltar a resposta de três entrevistados que afirmam que, nas mídias não tradicionais, sobretudo a Internet e revistas impressas de cunho coletivo e político, já se percebe uma preocupação real com as representações positivas do negro. Tais instrumentos podem se configurar como aparelhos de empoderamento do negro, uma vez que a representatividade nos meios de comunicação é matéria inequívoca das lutas sociais.

Segundo o IBGE (2016), em mais de 54 por cento dos domicílios brasileiros existe a utilização de internet, seja em computadores ou em equipamentos móveis de telefonia celular. O acesso a rede mundial de computadores é maciço no Brasil e pode contribuir, pelo seu perfil de democratização do poder de produção de conteúdos, para uma exposição mais positiva do negro nas mídias em geral.

Ao mesmo tempo em que as mídias alternativas se configuram como possível espaço para as representações plurais da diversidade social, a possibilidade de se manter anônimo ou de colocar uma “barreira virtual” entre os interlocutores tem se contemplado como mecanismo de validação dos insultos, injúrias, preconceitos e discriminação. Na última década as acusações de racismo, homofobia ou injúria que tomaram maior notoriedade²² foram as relacionadas a comentários nas chamadas “mídias sociais”, que em um conceito amplo abrangem as tecnologias de comunicação na Internet que permitem comunicação interativa.

²² Conforme pesquisa realizada entre os meses de abril a junho de 2016 – pelo Projeto ComunicaQueMuda (CQM), uma iniciativa da agência nova/sb, que monitorou dez tipos de intolerância nas redes sociais, em relação à aparência das pessoas, às suas classes sociais, às inúmeras deficiências, à homofobia, misoginia, política, idade/geração, racismo, religião e xenofobia. Nos dez temas pesquisados, percentual de abordagens negativas está acima de 84%. A negatividade nos temas que tratam de racismo é de 97,6%. Disponível em: <http://www.comunicaquemuda.com.br/dossie/intolerancia-nas-redes/>. Acessado em: 17/11/2016.

Você já presenciou atitudes racistas ou preconceituosas dentro da sala de aula ou em outros espaços escolares? Como se deu o tratamento de situação pelos colegas de classe ou pelos professores/gestores?

Mais um item de concordância geral entre os entrevistados. Todos relataram que em algum momento, dentro de suas trajetórias acadêmicas, presenciaram ou foram vítimas de atitudes racistas e/ou preconceituosas. Ainda ressaltaram que, a época, a maioria dos sujeitos da comunidade escolar entendiam tais insultos como “piadinhas” ou “brincadeiras” e que poucas vezes tais insultos chegavam até as instancias da gestão para que alguma atitude fosse tomada.

Um dos entrevistados relata que por meses, durante os primeiros anos do ensino fundamental, sofreu com as provocações e insultos dos colegas, que a chamavam de “negrinha”, “cabelo de Bombril”, e tantas outras alcunhas que remetem a inferiorização do negro. Infelizmente, por ser um criança mais introvertida e pela não percepção dos pares sobre o problema a situação não foi combatida pela instituição e ela optou por deixar a escola. Relata também que percebe hoje que alguns professores presenciavam algumas dessas “brincadeiras”, mas não tomavam partido. A jovem acredita, hoje, que as consequências destes atos para sua formação como indivíduo foram drásticas e que só foi capaz de superar tais problemas através do contato com o Movimento Feminista Negro da cidade de Campinas.

Turra e Venturi (1995), estudando as relações inter-raciais, analisam esse tipo de racismo tipicamente brasileiro, o “racismo cordial”. O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial”.

Como afirma Guimarães (1999, p. 67), “trata-se de um racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos”. Não obstante essa aparente falta de intenção e sutileza de expressão, o racismo à brasileira nada tem de cordial, pois implica num cenário sinistro de discriminação e exclusão das pessoas negras.

Recentemente uma denúncia de racismo tomou notoriedade em diversos veículos de

comunicação. Conforme reportagem veiculada pelo Jornal “O Globo”²³, em sua página eletrônica, o atleta da seleção brasileira de Ginástica Artística, Angelo Assumpção, afirma ter sido alvo de ofensas racistas por parte de outro atleta da Seleção, Artur Nory, medalhista de bronze na prova de solo na Olimpíada do Rio de Janeiro. Angelo afirma que a Confederação Brasileira de Ginástica coagiu a se silenciar sobre o caso, que só ganhou publicidade após a divulgação de um vídeo²⁴ em que Artur Nory compara a cor de pele de Angelo Assumpção com a cor de um saco de lixo e de uma capa de celular. A justiça não se manifestou sobre o caso, pois não houve queixa legal do ocorrido.

Apenas dois dos entrevistados rememoram de casos de atitudes preconceituosas ou racistas que tenha acontecido em sala de aula e que tenha ocorrido interveniência do professor. Segundo um dos relatos, um garoto foi insultado de “macaco” por um colega. Instantaneamente o professor parou aula, repreendeu o agressor e os encaminhou para a direção, que convocou os pais de ambos os alunos para esclarecer os fatos. A repercussão do caso encerrou-se aí e, no dia seguinte os alunos retornaram às suas atividades cotidianas normalmente.

O outro caso de atitude preconceituosa foi relatado por um dos entrevistados, assumindo-se como o agente da discriminação:

Eu já fiz isso! Sem saber! Fui repreendido pela direção da escola, minha mãe foi convocada, mas achava na época que era só uma brincadeira. Tinha um menino negro na sala, muito meu amigo. Eu o comparei com a figura de um cavalo negro que havia na capa do meu caderno. Ele não gostou e falou para a professora. Realmente eu não queria ofende-lo, mas hoje vejo que foi sim uma atitude preconceituosa. (E. M. S.)

A reflexão posterior levou o entrevistado a entender em que contexto aquela “brincadeira inocente” se configurava como ofensa. Talvez se os momentos para reflexão sobre estas temáticas fizessem parte do cotidiano das ações formativas na escola, mais cedo os jovens que passam pela escola teriam produzido o entendimento que, virtualmente, possuem após a escolarização.

²³ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/esportes/vitima-de-racismo-angelo-assumpcao-diz-que-foi-impedido-de-falar-sobre-caso-pela-cbg-17010792>. Acessado em 05/11/2016.

²⁴ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/esportes/video-postado-por-atleta-expoe-racismo-na-selecao-de-ginastica-artistica-16169015>. Acessado em 05/11/2016.

Como você percebe os estereótipos relacionados ao negro?

Os estereótipos são generalizações que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros, baseados em generalizações de situações que aconteceram anteriormente, mas sem ligação com a atual, e muitas vezes eles acontecem sem ter conhecimento sobre grupos sociais ou características de indivíduos. Significa impressão sólida, e pode ser sobre a aparência, roupas, comportamento, cultura etc.

Certas rotulagens estereotipadas são cotidianamente disseminadas entre as pessoas por meio de expressões como: “os baianos são preguiçosos”, “os mulçumanos são terroristas”, “os índios são violentos”, entre outras expressões negativas e discriminatórias predominantes na sociedade.

Um dos entrevistados rememora ditos populares que podem ter uma explicação de sua origem nos processos de inferiorização dos negros no Brasil:

Amanhã é dia de branco, dizia meu avô ao se referir a segunda-feira, como um dia de trabalho. Meu avô também dizia, quando se referia a um trabalho malfeito, “serviço de preto”. Acho que essas expressões são bem preconceituosas. O problema é que ainda ouço esse tipo de coisas por aí, mesmo de jovens que tem alguma instrução. Meu avô era semianalfabeto, só sabia assinar o nome, mas era uma pessoa de bem. Falava esse tipo de coisas por ignorância mesmo. (A. G.)

Para os entrevistados, há diversos estereótipos ainda relacionados ao negro no cotidiano da sociedade brasileira. A figura do negro é constantemente relacionada a sexualidade, sobretudo a da mulher negra, segundo uma das entrevistadas. Tal sexualidade se traduz, nesse estereótipo, em promiscuidade. Há também, segundo os entrevistados, o estereótipo da indolência, da preguiça e da agressividade atreladas a figura do negro.

Interessante o posicionamento de um dos entrevistados sobre o estereótipo a que o homem negro é submetido: o excessivo vigor sexual, violento, que faria desse homem um ser muito mais viril que o homem branco e o mito do falo gigante. Em primeiro momento, essa característica pode conferir certo status para o indivíduo, mas há um processo cruel que o reduz a mero objeto sexual. Ao se atribuir a hipersexualização e a violência a um mesmo indivíduo, esse é afastado do humano e aproximado da coisa. Isto é, animaliza-se esse homem negro, colocando-o num espaço de um instinto sexual que beira o ‘estar no cio’, de menor racionalidade e de menor legitimidade.

Em uma das respostas, o entrevistado se refere à pobreza como estereótipo da negritude:

Falam que todo negro é pobre, é “favelado”, bandido, assaltante, criminoso. Venho percebendo uma diminuição no número de vezes que escuto esse tipo de

coisa, mas ainda acontece! É que agora sempre vem com a “desculpinha” de que é brincadeira, de que não estava falando sério. Mas ainda falam! (F. A. C. C.)

Mais uma vez a inferiorização de um povo se demonstra por mecanismos tão sutis quanto cruéis. A naturalização dos estereótipos negativos atrelados ao negro, por meio das piadas, do tom jocoso, da informalidade como “marca da identidade brasileira”, são percebidos como fenômenos relevantes no cotidiano da população. Sob o pretexto de que vivemos em uma sociedade que, se não harmoniosa, ao menos lida bem com os embates entre as diferentes classes antagonistas no processo civilizatório, as reflexões que poderiam mudar esse cenário são esquecidas e apagadas.

Em contrapartida, um dos sujeitos da pesquisa expõe sua opinião a respeito de alguns estereótipos positivos atrelados ao negro na atualidade:

Agora é moda se assumir como negro! Porque se você for negro e parecer bem sucedido, com bens de consumo caros (roupas, carro, “celular”), já vão achar que você é jogador de futebol, ou pagodeiro, ou cantor de funk. Os meninos da periferia estão todos se vestindo e se portando como o Thiaguinho²⁵!

Cabe o questionamento sobre a positividade do estereótipo do negro bem sucedido. Enquanto visibilidade, quanto maior o número de negros e negras bem sucedidos que tenham espaço para mostrarem “seu rosto”, melhor. Mas a miniaturização das possibilidades de ascensão social do negro é preocupante: uma vez que é vinculada a ascensão social apenas a carreiras artísticas ou esportivas, perde-se a oportunidade de incentivar um contingente imenso de negros e negras que não se identificam com tais possibilidades de trabalho. Ao lado dos negros e negras cantores e jogadores de futebol, enquanto representatividade, devem estar os negros e negras médicos, poetas, professores, cozinheiros, policiais, enfim, todo um espectro de possibilidades que não dependam de sua raça ou etnia como elemento determinante.

Que repercussões uma pessoa pode ter em sua vida cotidiana ao afirmar-se como negro perante a sociedade? Qual sua percepção a respeito da afirmação: “Existe preconceito e racismo em relação aos negros no Brasil”.

Ao se posicionarem a respeito da afirmação “Existe preconceito e racismo em relação aos negros no Brasil”, os entrevistados a priori concordaram com a afirmação. Novamente pode-se

²⁵ Thiaguinho é o nome artístico de Thiago André Barbosa, cantor, compositor e apresentador brasileiro. Ficou famoso por participar do reality show musical Fama, da Rede Globo de Televisão e por ter sido integrante do grupo de Samba e Pagode Exaltasamba.

questionar sobre a intenção da resposta. Qual a linha que divide o que eles de fato pensavam sobre o tema do que eles gostariam que o entrevistador ouvisse. Talvez uma possibilidade de entendimento para essa questão se dê na análise do que se seguiu à algumas respostas levantadas pelos entrevistados.

Dois dos entrevistados, apesar de responderem que concordavam com a afirmação, não acreditavam que o racismo no Brasil seja tão forte “quanto dizem”. Para esses indivíduos, na maioria dos casos o cidadão branco sofre tanto quanto o negro, em especial se ambos forem pobres. Citam ainda que muitos negros também são preconceituosos contra os brancos e que usam do expediente do racismo como desculpa para justificar seus fracassos.

A lógica do racismo reverso é cooptado amplamente pelos sistemas de coação social para enfraquecer o movimento negro e deslegitimar ações de promoção da igualdade e reparação social, como os sistemas de cotas para ingresso nas Universidades²⁶. Tal mecanismo faz parte da lógica racista/capitalista, que individualiza a responsabilidade social dos sujeitos e tende a criminalizar a vítima dos processos de opressão.

O racismo é calcado em uma perspectiva histórica, no Brasil, que remonta ao flagelo da escravidão e às repercussões para os negros de tal mácula na sociedade brasileira. Para que exista um racismo reverso contra os brancos seria necessária uma conjunção histórica que se aproximasse da que constitui a formação da identidade negra brasileira: navios *branqueiros*, escravização por mais de 300 anos da população branca, negação de direitos a essa população.

Em relação às repercussões que um indivíduo pode ter em sua vida cotidiana ao afirmar-se como negro, as respostas se dividiram entre repercussões positivas e negativas. Seis dos entrevistados afirmaram que, ao assumir-se como negro e “gritar” ao mundo tal assunção, provavelmente o sujeito irá ouvir coisas que remetem, segundo os entrevistados, ao branqueamento: “você não é tão escuro assim”; “mas você tem traços finos”; “mas seu cabelo é liso”. Além disso, corre-se o risco de sentir, de maneira mais explícita, as “garras” do racismo, não apenas como o “racismo cordial” já citado, mas também com as ideias de segregação e de

²⁶ Conforme a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, regulamentada pelo decreto Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

discriminação explícita.

Mas é de extrema importância a afirmação de quatro dos entrevistados que, de maneiras e por caminhos um pouco diferentes, deixaram a entender que a assunção de sua condição como negro frente à sociedade pode repercutir positivamente, principalmente em relação a autoestima e ao empoderamento.

O conceito de empoderamento surgiu com os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos nos anos de 1970, por meio da bandeira do poder negro, como forma de auto-valorização da raça e conquista de cidadania plena. Ainda no mesmo ano, o termo começou a ser usado pelo movimento de mulheres.

A capacidade de decidir sobre a própria vida é um dos objetivos de estratégias de empoderamento de pessoas e comunidades, mas o poder consiste também na capacidade de decidir sobre a vida da comunidade – do coletivo, na intervenção em fatos que direcionam, impedem, obrigam, circunscrevem ou impedem. Logo, um processo de empoderamento eficiente deve envolver tanto componentes individuais como coletivos. Só assim é possível desenvolver as capacidades necessárias para que se obtenham reais transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, julgo que construí um referencial suficientemente amplo para que se perceba que a invisibilidade das relações étnico-raciais na sistematização de ensino tradicional brasileira pode se configurar como um instrumento de negação das identidades negras e alterar os processos de constituição das identidades entre os jovens sujeitos do processo de escolarização, quer seja uma identidade relacionada a negritude ou não.

No campo dos processos formativos, nos dias atuais, ao sistematizar como prática de ensino a situação do sujeito negro e suas particularidades em relação às resistências, lutas, negações e contradições, surge a categoria de pertencimento étnico-racial como essência neste trabalho, para relermos o passado, refletirmos o presente e ressignificarmos o futuro, a partir da educação. E um dos instrumentos para a legitimação do pertencimento étnico-racial no contexto escolar é a Lei 10.639/03, que torna obrigatório, em todo o território nacional, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

As possíveis leituras feitas a partir do material colhido neste trabalho apontam para a complexidade em que se constrói o processo de implementação da Lei 10.639/03, afirmando inúmeros obstáculos para a efetivação da cultura afro-brasileira como um elemento real dos currículos escolares por todo o território brasileiro. Para que a lei não se restrinja a mera prescrição, se faz necessário o real entendimento, nas diversas esferas que compõem a comunidade escolar, dos pressupostos que podem construir uma percepção de diversidade e de pluralidade étnica, em busca de uma “identidade negra”.

Em uma sociedade multicultural e pluriétnica como a nossa não se pode ignorar esta diversidade no contexto escolar. Nesse contexto, percebem-se pessoas de diferentes coletividades, culturas e etnias que possuem compreensões diversas do mundo, da vida, e das relações sociais, dotadas de símbolos, rituais, crenças e valores diferenciados.

Entretanto, a diversidade existente na escola, muitas vezes acaba sendo camuflada, em virtude do modelo educacional vigente, que universaliza a cultura, ou seja, adota um modelo cultural único, geralmente o do grupo social hegemônico, impedindo que as demais culturas possam ser incluídas nos processos de ensino. O apagamento das culturas não hegemônicas na sociedade se reflete na escola.

A prática social da invisibilidade das culturas não eurocêntricas, ainda que há muito tenha

sido diagnosticada e apontada por integrantes dos movimentos de defesa dos direitos civis, vem sendo realmente questionada de maneira mais intensa, no contexto escolar, talvez nas últimas duas décadas. Vinte anos, em uma perspectiva de caminhar histórico, é um período ínfimo, incapaz ainda de promover grandes alterações no cenário de exclusão da sociedade brasileira contemporânea. As lutas contra a exclusão das demais culturas, que não a hegemônica, advêm de integrantes de movimentos sociais, de alguns pesquisadores e da pressão de educadores que têm clamado por mudanças. São iniciativas dos estudos culturais que adentram a educação e o contexto de formação de nossos professores.

A escola, enquanto instituição social, passa a ser vista também como espaço de produção / reprodução / transformação de nossas heranças culturais e de integração dos diversos grupos sociais presentes em nossa sociedade. A valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas na construção do país passa a ser exigida na escola, o que supõe considerar todas as pessoas e grupos como sujeitos culturais, com direito à criação, memória e participação cultural.

Através desse reconhecimento objetiva-se transformar a escola num espaço capaz de valorizar não apenas o conhecimento erudito ou o *know-how* científico-tecnológico, mas também os elementos daqueles que se diferenciam da hegemonia cultural: negros, índios, mulheres, homossexuais, pessoas com história de deficiência. Esse reconhecimento busca uma formação que respeite as diferentes identidades culturais de etnia / raça e que supere a noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional, que tem sido cultura de exclusão, que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos culturais politicamente subordinados.

A escola, enquanto uma das instituições legitimadas como responsáveis pela formação das futuras gerações e pela transmissão de todo arcabouço de conhecimento produzido pelo ser humano ao longo de seu processo evolutivo deve entender os alunos como seres individuais que pertencem a culturas coletivas. Compreender esta individualidade como parte de uma coletividade, de um grupo cultural, racial, étnico, econômico, regional. Ou seja, um aluno não é igual ao outro. Nem mesmo aqueles que se parecem iguais.

Nesta perspectiva, como tornar centrais, nos processos de construção e apreensão do conhecimento, a valorização das diferentes identidades? Como essa diversidade interfere nos processos de socialização e construção de valores identitários culturais e étnicos? As posturas

adotadas têm sido no sentido da exclusão, inclusão ou reconhecimento dos diferentes? São questionamentos que propiciam a reflexão sobre a escola como espaço importante de aprendizagens específicas e diferenciadas que muitas vezes não são oportunizadas em outros espaços.

Um dos caminhos para a ruptura com os processos de exclusão que permeiam a sistematização de ensino das questões étnico-raciais afro-brasileiras pressupõe uma abordagem rigorosa e cautelosa sobre o processo civilizatório no Brasil, desmistificando as concepções de mundo e de homem constituídas, no decorrer do desenvolvimento histórico, pelo “dominador em detrimento dos dominados” (FREIRE, 2013). Pensar em educação para relações étnico-raciais não se reduz a um discurso que abranja apenas a escola, as práticas educativas formais; é refletir, principalmente, sobre um projeto de sociedade que se apodere de tais questões para, em um processo dialético, propor ações formativas que de fato possibilitem a inclusão de todos na escola e, em conjuntura com a coletividade, instaurar também a inclusão de todos os sujeitos na sociedade.

Outra possibilidade que se soma na perspectiva de uma escola mais plural e preparada para lidar, em seu ordenamento pedagógico, com as diversidades étnicas é o entendimento do caráter relacional da construção das identidades, inclusive em seus aspectos étnicos. O pertencimento étnico se arquiteta através do outro, na troca, nas práticas sociais, na relação com os diferentes. Incentivar, no contexto escolar, a busca por uma identificação de caráter étnico passa por perceber as inúmeras possibilidades de pertencimento a que o povo brasileiro tem a oportunidade de se filiar. Nossa ancestralidade perpassa a história e cultura de tantos povos advindos de partes diferente do mundo que as bases para nossos processos de identificação também se dão na diversidade.

A percepção de que a escola ainda tem um árduo caminho a trilhar para a efetivação da cultura afro-brasileira como permanente nos seus processos pedagógicos não impede o reconhecimento das possibilidades já existentes (ou ao menos latentes), pulverizadas pelas diferentes instâncias da estrutura formal de escolarização brasileira. Na cidade de Campinas/Sp, nos últimos anos, uma possibilidade concreta de atuação nas escolas tem sido construída pelo MIPID – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade.

O MIPID é um programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, criado em 2004²⁷, com os objetivos de:

²⁷ Resolução SME/FUMEC nº 03/2004.

Propiciar ações para que a escola abarcasse a dimensão das múltiplas culturas coabitadas em seu interior; para a construção de um acervo diversificado; para possibilitar o registro da memória e da pesquisa realizada nos vários espaços de formação; para a promoção de interação cultural; para contribuir com projetos e programas da SME, em relação às questões étnico-raciais; introduzir no Projeto-Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais eixos norteadores relacionados à diversidade existente no cotidiano escolar; intensificar as reflexões no interior da escola sobre a diversidade humana e a pluralidade cultural; a socialização dos materiais produzidos, dos trabalhos realizados pelas Unidades Educacionais e para investir na formação de educadores, gestores e educandos dos diferentes segmentos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2004).

Neste mais de dez anos de atuação, o MIPID passou por diversas reconfigurações e hoje conta com um Professor Articulador Central, dois Coordenadores Pedagógicos da Rede e vinte Articuladores Regionais, professores da Rede Municipal que atuam de forma descentralizada. Esta equipe elabora, ao longo de todo o ano letivo, inúmeras ações voltadas a promover e divulgar a produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais. São cursos para os funcionários da Secretaria Municipal de Educação, palestras para os alunos, seminários temáticos bimestrais, visitas a instituições ligadas à temática das relações étnico-raciais e, sobretudo nos último dois anos, um projeto de elaboração de um Caderno Curricular Temático para as Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileiras.

O Caderno Curricular encontra-se em vias de publicação e tem uma versão preliminar para discussão a disposição das escolas da rede. Em um processo contínuo de discussão, envolvendo todos os setores da Secretaria de Educação de Campinas, o documento tomará caráter oficial a partir do ano de 2017, e será base para toda as Unidades Escolares em relação as questões Étnico-raciais.

Além deste Programa da Secretaria Municipal de Educação, também cabe citar o “Projeto Afreaka”, um coletivo de comunicação, produção cultural e educação, que retrata o continente africano fugindo dos estereótipos como fome, pobreza, e guerra, e cobrindo outro lado pouco divulgado: as expressões das culturas locais contemporâneas e tradicionais – tendências, música, literatura, arte, culinária, arquitetura, projetos sociais, tecnologia e moda.

Atuando desde 2011 no cenário do movimento negro brasileiro, o coletivo produziu, em 2015, o livro “África nas escolas: uma abordagem sem estereótipos”, em parceria com a Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. A obra tem como objetivo inspirar “discursos e saberes mais positivos sobre o continente africano e suas contribuições para a humanidade, de modo geral, e para o Brasil, especificamente” (AFREKA, 2015). O livro compila mais de sessenta reportagens,

artigos e matérias feitas *in loco* durante uma viagem de dezoito meses pelo continente africano realizada pelos fundadores do coletivo. Com base nestas reportagens, há todo um tratamento pedagógico, com sugestões de atividades, links externos, possibilidades de ampliação dos conceitos vistos nas matérias e sugestões de conteúdos.

Ao longo do ano de 2015, o Coletivo Afreaka estabeleceu uma parceria com a Universidade Estadual de Campinas e ofereceu aos professores das redes públicas e particulares da Região Metropolitana de Campinas formação para o trabalho com as questões étnico-raciais e a valorização do continente africano, disponibilizou também a realização de oficinas temáticas nas escolas, fornecendo gratuitamente o livro acima referido.

A menção a esses dois projetos se faz de maneira ilustratória às possibilidades de trabalho com as temáticas étnico-raciais na escola e à construção das identidades negras no espaço escolar. Ambas apontam para ações que vão além do pragmatismo dos textos frios das leis, transcendem a sistematização estática do material didático. São, na acepção da palavra, **ações**. Se constroem na materialidade das relações humanas, sem menosprezar os artifícios legais e os materiais de apoio didáticos ou paradidáticos, mas trazendo esse referencial importantíssimo para o campo da ações, para onde acontece, de fato e de direito, algumas das mais relevantes dinâmicas dos processos formativos da sociedade: a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFREKA. **África nas escolas: uma abordagem sem estereótipos**”. Secretaria da Cultura do estado de São Paulo: São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Livia J. M. **“Velhos problemas, novas questões”**: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2013.

ALMEIDA, Tatiana da Silva Simões de. **Diferenças e preconceito racial em sala de aula**. Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a Geografia. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

ARAÚJO, Karina de Toledo; CALSA, Geiva Carolina. **A teoria das representações sociais (trs) e a psicologia social como fundamentos para as reflexões sobre a constituição de saberes, as significações de práticas sociais e a escola**. Anais do XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Prática pedagógica e Currículo**. VIII Endipe, Florianópolis, 1996.

ATAIDE, Jairo de Paula. **Feliz como em propaganda de margarina: As representações da família brasileira na publicidade**. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social. UNB: Brasília, 2013.

BAHIA, Luiz Henrique Nunes. A Política Externa da África do Sul: da internacionalização à globalização. In: GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **África do Sul: visões brasileiras**. Brasília: IPRI-FUNAG, 2000. p. 101-171.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2012.

BRASIL. Portaria normativa MEC nº - 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2012.

BRASIL. Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2003.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário da Câmara dos Deputados**: Brasília, 1999.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário da Câmara dos Deputados**: Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos – In: Introdução - BRASIL. **Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. SECAD, 2005.

CERQUEIRA, Hugo Eduardo da Gama. **Da MEGA à MEGA2: breve história da edição crítica das obras de Karl Marx**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. V.4. 1982.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003”. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação do negro e outras histórias**. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49-62.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador : EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** (2ª ed.) Rio: Zahar, 1976.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03.** Uberlândia, EDUFU, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Armed, 2009.

FONSECA, Dagoberto J. **Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** Lisboa: Portugalia, (1967).

_____. **Em defesa da sociedade.** Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Ed. 54. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Editora 34, 2001.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYIELL, Juarez. (org). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: UTE/ Humanitas, Simpro, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. “**Movimento negro e educação**”, Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134-158, set-dez 2000.

GUIBAL, F. **Lo intercultural en la Filosofía europea: perspectivas desde Emmanuel Levinas**. São Leopoldo, 1997. [Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Filosofia Intercultural]

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. (1990). **Raça e oportunidades educacionais**. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 18, pp. 73-89.

IBGE. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça: 2008**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: 2011.

_____. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LOPES, Felipe Tavares Paes; CORDEIRO, Mariana Prioli. **Entrevistas individuais e grupos focais: alguns cuidados ético-metodológicos**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 123, p. 58-67, agosto/2011.

MACHADO, Maria H. P. Pratt, Mary Louise. **Os Olhos do Império. Relatos de viagem e Transculturação**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 281-289. 2000.

MARTINS, José de Souza, (1999). A dialética do corpo no imaginário popular. **Revista Sexta-feira: antropologia, artes, humanidades**. São Paulo, Editora Pletora, n. 4, p. 46-54.

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação.** Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012.

MARX, K. **O Capital. Volume I, Crítica da economia política.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.

MENA LÓPEZ. M.. **Raízes afro-asiáticas nas genealogias bíblicas.** Boletim Identidade, São Leopoldo, v. 5, p. 08-13, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec Editora, 2014

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. Produção de sentidos e institucionalização de idéias sobre as mulheres negras. In: MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. **História da educação do negro: Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira.** Niterói, EDUFF, 2006.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.) **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica: São Paulo, 2003. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acessado em 05/11/2014.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** São Paulo: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista.** Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto, quanto branco: estudo de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiróz, 1985.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos.** São Paulo, EDUSP,1993.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. **Revista África e Africanidades,** São Paulo, ano 3, n. 11: 1-17, Nov. 2010.

PINHEIRO, Lúcia Sholl. **A Educação em dois momentos: Iluminismo e contemporaneidade/Lúcia Sholl Pinheiro.** Rio de Janeiro: UERJ/FE, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Resolução SME/FUMEC nº 03/2004 – Institui diretrizes para a criação do programa “Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade” na Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município:** Campinas, 2004.

RODRIGUES, Ricardo S. Entre o passado e o agora: Diáspora Negra e Identidade Cultural. Revista EPOS; Rio de Janeiro – RJ; Vol.3, nº 2, julho-dezembro de 2012.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas de ação afirmativas e educação: A Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2006.

ROSA, Daniela R. A. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação.** Dissertação de Mestrado. Unicamp: Campinas, 2007.

ROSEMBERG, F. Raça e educação Inicial. In: **Cadernos de pesquisa, nº 77.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

_____. Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. In: **Cadernos de pesquisa, nº 63.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

SALGADO NETO, G.; SALGADO, A. **Sir Francis Galton e os extremos superiores da curva normal.** Revista de Ciências Humanas (UFSC), v. 45, p. 223-239, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 34 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Campinas: Gráfica FE: HISTEBR, 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Alexandre. **Meritocracia, educação e matemática: um estudo relacional.** Tese. Unicamp: Campinas, 2013.

SILVA, Ana C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: BRASIL. **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUSA, Ricardo A. S. **A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau.** Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan | jun 2013

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. V.4. 1982.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. Série pesquisa; vol. 4.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, C., & VENTURI, G. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

UNESCO. **O Papel da Sociedade Civil na Implementação do Plano Nacional da Lei nº 10.639 – rumo a uma agenda de ação política articulada**. São Carlos: UFSCAR/NEAB, 2010.

ICONOGRAFIA

GÓMEZ, M. B. **Redenção de Cam** (1895). Óleo sobre tela, 199 × 166 cm, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)

TÍTULO DA PESQUISA: “EU, NEGRO? Construção das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar”.

Eu,, RG,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos Santos e Prof. Dr. Nilo Agostini, do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação – da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é investigar como se dá a autopercepção étnica e o processo de identificação étnico-racial, em especial relacionados as negritudes entre ex-alunos de uma escola do ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP.

2- Durante o estudo será aplicada com o indivíduo uma entrevista semiestruturada com dez perguntas de caráter aberto em relação às respostas, diretamente relacionadas ao objetivo da pesquisa. A data a ser realizada a entrevista ficará de acordo com a disponibilidade do participante, dentro do período entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016, podendo ser dividida em mais de um momento. A entrevista terá seu áudio gravado e será transcrita após a finalização dos procedimentos de coleta de dados.

3 – Ao concordar com o presente termo, sujeito da pesquisa declara que obteve todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;

5 – O sujeito da pesquisa está livre para interromper a qualquer momento sua participação, assim como o pesquisador também poderá cessar a participação do entrevistado, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 – Os dados pessoais do sujeito da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 – O sujeito da pesquisa poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;

8 - O sujeito da pesquisa poderá entrar em contato com o responsável pelo estudo, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos Santos, sempre que julgar necessário pelo telefone número;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em poder do sujeito da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____
 Local data

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

OBS: O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE–apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo

Anexo II

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque